

REVISTA DO ENSINO

(4.º TRIMESTRE -- 1937)

REVISTA DO ENSINO

Da Secretaria da Educação e Saúde Pública

Interêsse confortador

Diariamente nos chegam, dos mais distantes pontos do território Nacional, pedidos de informações sobre a *Revista*. Reclamam-na os que uma vez a viram; Solicitam-na os que dela tiveram notícia. Quasi todos acentuam a causa do seu interêsse: o auxilio real que este órgão lhes presta na solução dos problemas práticos da atividade docente.

Ultimamente é do Rio Grande do Sul que nos chega maior número de pedidos de assinaturas.

O fato merece registro. Nossa *Revista* é mineira, isto é, modesta, simples, despretenciosa.

Não pretende, nunca pretendeu, debater as altas questões de pedagogia científica, conquanto não feche as páginas aos colaboradores que as queiram discutir. Preferiu sempre acolher os dados da experiência de nossos mestres para que a teoria sempre encontrasse, na prática, a certeza de sua possibilidade de realização e a confirmação de sua veracidade.

Parece-nos que não é outra a razão do aprêço em que é tido a nossa revista pelos professores do nosso e de outros Estados, do norte e do sul.

Não estamos, porém, plenamente satisfeitos com o que até agora temos feito.

Nosso desejo é aumentar sempre a utilidade desta publicação, tornando mais variada a matéria que a enche, distribuindo-a com a necessária regularidade.

É de mister que nos não falte, para tanto, o concurso do magistério mineiro, detentor de tantos títulos entre os que, no Brasil se dedicam à nobilitante função de educar.

Há por aí muita gente douta, muito mestre estudioso, tendo o que ensinar, o que referir ou, simplesmente, o que perguntar.

Que nos ajudem a melhorar a REVISTA para que ela possa realmente espelhar a cultura e as virtudes do magistério mineiro, mostrando, ao mesmo tempo, ao Brasil, que não descaramos o seu serviço e o realizamos sempre da melhor maneira que nos é possível.

Sociedade Pestalozzi

Consultorio Médico-Pedagógico

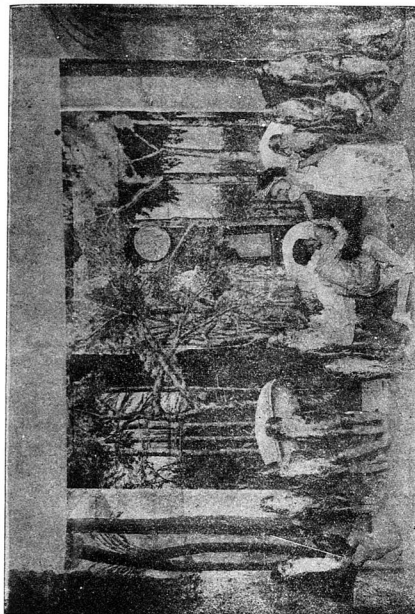
*Para crianças retardadas, nervosas,
com perturbações da linguagem,
surdas-mudas, com defeitos de ca-
rater, anomalias de crescimento, etc.*

Às segundas e quartas-feiras de 8 às 11 horas

Rua Ouro Preto, 629

Belo Horizonte

— Gratuito para crianças pobres —



“O manjar encantado” — Grupo Escolar “João dos Santos”, de S. João del-Rei
Festival em benefício da Caixa Escolar

As folhinhas na Escola

Nair STARLING

Toda escola, por mais humilde que seja, tem ou pode ter uma folhinha.

Esse simples material, ao alcance de todos, que se coloca em pequeno espaço de parede, presta ao professor benefício incalculável.

Vou descrever uma aula que há dias assisti, numa classe de 4.º ano e cujo interêsse foi despertado pela folhinha. A professora ainda fazia a tradicional chamada, quando um aluno se levanta, vai até ao bloco, colocado bem à altura de seus braços e arranca a folha correspondente ao dia atrazado. Baixa, por instantes, os olhos, lê e relê, silenciosamente, os dizeres da pequenina fôlha; depois num gesto arrebatado de criança curiosa, dessas que gostam de penetrar em tudo, aprender tudo, livres de peias e de preconceitos formais, esclama: — Na folhinha de hoje, está escrito:

“Março

80 — S. Bento — 285

21

Segunda — feira

1.828 — Chega ao Rio o almirante Cockrane”.

Agora vou lêr o que diz do outro lado:

“Veneza está construída sôbre 80 ilhas e tem 400 pontes!”

A nota que viera no dorso da folhinha interessa-o bem mais que as primeiras, pois continúa, com viva curiosidade:

— Será possível isto, que Veneza esteja construída sobre 80 ilhas e tenha 400 pontes?!...

A pergunta alcança a professora de chôfre e ela, a princípio perturbada, encontra rapidamente um meio inteligente de resolver a questão, perguntando:

Duvida si a folhinha diz ou não verdade? Quantos acreditam? Quantos não?

Dez alunos acreditam ser aquilo possível. Quinze, não.

A discussão torna-se acalorada. Seria impossível anotar tudo o que diziam os pequenos. Uns se levantam e, para se fazerem melhor ouvidos, chegam até à professora ou ao companheiro de idéia oposta. Um deles observa gravemente:

— Dizem que na Europa há coisas extraordinárias! Outro dia eu li que a Holanda é cheia de coisas importantes e que uma criança, tapando com o mão um buraquinho que se abriu nos muros que a rodeiam, não deixou que o mar tomasse conta da Holanda!

— Isso não tem importância com o caso de Veneza, replica outro, porque se são 80 ilhas, elas hão de ser muito pequenas e pode, de uma hora para outra, o mar cobrir tudo!...

— Mas os habitantes tomam conta do mar e, não deixam isso acontecer!

Mil outros apartes interessantes e inteligentes foram dados por diferentes bôcas.

Em meio à discussão, a professora diz: — Quem me poderá dizer onde fica Veneza?

— Na Europa! responderam simultaneamente.

— Sim, na Europa; mas em que País?

Houve silêncio.

— Na Holanda! diz um.

— Na Espanha, diz outro.

Outro ainda: — Na Holanda!

Outra voz: — Na Itália, tolos!

— Em que ficamos, diz a professora. Na Holanda, na Espanha ou na Itália?

Olhem, aqui está uma Geografia; vocês vão consultá-la.

Três ou quatro alunos avançam ligeiramente, toman-do o livro com avidez. Folheiam, folheiam e, por fim, um deles lê o seguinte:

—“Veneza — bela cidade da Itália, edificada no meio de lagunas, sobre 80 pequenas ilhas, unidas por 400 pontes; está ligada à terra firme por uma estrada de ferro que passa sobre uma ponte de 4 quilômetros.

São mui notáveis a basílica de S. Marcos, o palácio dos Doges e a ponte de Rialto. O seu comércio e indústria são ainda importantes: tem fábrica de sedas, espelhos e outras. Foi até 1797 capital de uma república governada por Doges e no tempo do seu esplendor era a primeira potência marítima e comerciante do mundo. Produziu uma das mais celebres escolas de pintura da Itália”.

Agora, conclue a professora, vamos fazer um rápido esboço do mapa da Itália, para nêle localizarmos a tão falada “Veneza”.

Nesse momento, precisei deixar a classe. No meu espírito, porém ficou uma doce impressão da aula. Tomei a pequena fôlha, meditando em quantos ensinamentos úteis e oportunos ela nos traz diariamente!

Em primeiro lugar, o nome do mês; depois, um pequeno número à esquerda mostra quantos dias do ano já passaram; à direita, um número indica os dias que ainda faltam. E aí temos um pequeno problema que os alunos podem resolver diariamente. Em seguida, a “fase da lua”, questão interessante e que as crianças poderão acompanhar, correlacionando o aviso da folhinha, com a observação na própria natureza. O número que indica o dia do mês, geralmente vistoso, presta-nos ótimo serviço nos jogos de aritmética. Recortar o número e pregá-lo a um pedaço de cartolina é trabalho simples e constitue material de primeira ordem. Um pouco abaixo deste número temos sempre uma data, unida a um

fato histórico. No dorso, geralmente, encontramos um pensamento moral, um versinho, um ensinamento qualquer.

E assim, dia a dia, a folhinha oferece uma nota útil; convem ao professor reparar nisto para aproveitá-la convenientemente.

NAIR STARLING

TABELA DE ANÚNCIOS:

| | | |
|-------------------------|----------|----------|
| Na capa (lado externo), | 1 página | 100\$000 |
| » » » » | 1/2 » | 60\$000 |
| » » » » | 1/4 » | 35\$000 |
| » » (lado interno), | 1 » | 80\$000 |
| » » » » | 1/2 » | 50\$000 |
| » » » » | 1/4 » | 30\$000 |
| Em páginas-suplemento, | 1 » | 60\$000 |
| » » » » | 1/2 » | 40\$000 |
| » » » » | 1/4 » | 25\$000 |

Para publicação por 3, 6, 9 e 12 vezes, haverá desconto de 10, 20, 30 e 40 por cento, respectivamente.

Os anúncios no corpo da Revista, em forma de artigos, e os anúncios a cores pagarão preços especiais previamente combinados.

Todo pagamento será feito adiantadamente

A cada um o que lhe pertence

De La FAGE

Aceitando a sua nomeação ou contrato para o cargo de professor, assume o indivíduo certos e sérios compromissos, cuja maioria vem taxativamente enumerada nos regulamentos de ensino.

Todos eles, porém, se resumem no compromisso de prestar ao Estado, mediante a remuneração legal, qualquer que seja, o serviço de educar crianças da melhor maneira possível.

Qual, porém, será a melhor maneira de educar?

Evidentemente, aquela que, dentro do mínimo tempo, dê à criança desenvolvimento psico-físico, expresso na robustez corporal e harmonia funcional orgânica, na capacidade de pensar e concluir, na compreensão da vida social e aquisição de ideais de vida.

Ora, folheando há pouco o boletim n. 14 da Diretoria do Ensino de S. Paulo, encontramos comentários muito oportunos a respeito da produtividade do professor.

Transcrevemos alguns dados relativos a determinados casos, apontados como exemplo.

Imaginemos que os 2 alunos por ela promovidos nesse ano, tenham a suprema desdita de passar, durante os 4 anos de curso, a mãos igualmente inhábéis.

Teremos, então: $3:600\$000 \times 4 = 14:400\000 .

Cada aluno diplomado pela escola terá custado $14:400\$000$, não se computando aí as despesas feitas pelo Estado com edificio, material escolar, administração da escola, serventes, etc., etc.

Professor A. B. (adjunto):

| ANOS | Matricula inicial | Matricula final | Promovidos | Custo de cada promoção |
|-----------|-------------------|-----------------|------------|------------------------|
| 1933..... | 40 | 26 | 4 | 1:800\$000 |
| 1934..... | 33 | 18 | 2 | 3:600\$000 |
| 1935..... | 38 | 24 | 5 | 1:440\$000 |
| 1936..... | 36 | 21 | 10 | 720\$000 |

Professora C. D. (adjunta):

| ANOS | Matricula inicial | Matricula final | Promovidos | Custo de cada promoção |
|-----------|-------------------|-----------------|------------|------------------------|
| 1934..... | 30 | 22 | 4 | 1:800\$000 |
| 1935..... | 37 | 24 | 6 | 1:200\$000 |
| 1936..... | 36 | 25 | 9 | 800\$000 |

Professora E. F. (adjunta):

| ANOS | Matricula inicial | Matricula final | Promovidos | Custo de cada promoção |
|-----------|-------------------|-----------------|------------|------------------------|
| 1933..... | 33 | 24 | 4 | 1:800\$000 |
| 1934..... | 31 | 30 | 5 | 1:440\$000 |
| 1935..... | 32 | 21 | 4 | 1:800\$000 |
| 1936..... | 32 | 23 | 6 | 1:200\$000 |

Como vemos das tabelas, o custo mais alto por unidade de promoção foi de 3:600\$000, obtido pela adjunta A. B. em 1934.

Consideremos ainda que estamos fazendo o cálculo com vencimentos de adjunta. Suponhamos, porém, que esse pífio resultado foi obtido por professores efetivos, cujos vencimentos serão aproximadamente o dobro do dos adjuntos.

Teremos, então, um aluno diplomado pelo preço de 28:800\$000 (!!!), ou seja o suficiente para o custeio de estudos, feitos regularmente, da escola primária até o diploma profissional de um curso superior.

Do exposto se verifica quanto a estatística é perigosa, aplicada à vida escolar! Não há eloquência ou disfarce, que consigam abrandar a muda imponência dos algarismos evidenciando a real situação dos fatos, e a das pessoas, com relação a eles.

O professor dessidioso ou incapaz é um elemento profundamente nocivo. Pôsto à frente de uma classe, êle pode causar-lhe os maiores danos, prejuizos por assim dizer irreparáveis, porque o tempo não se recupera. Não somente êle ganha ilegalmente o seu estipêndio — pois não produz o que dêle se deseja —, mas sacrifica lamentavelmente dezenas de petizes, incapazes de perceber o mal que se lhes causa.

Aborrecidas por essas aulas desinteressantes, inseguras, dispersivas, as crianças vão, de ano para ano, diminuindo o desejo de aprender e adquirindo um complexo de inferioridade sempre crescente. Porque tantos alunos aprendem rapidamente — pensarã cada um deles — e só eu fico marcando passo, sem conseguir uma promoção?

O mal, porém, não se reflete apenas na economia do Estado, que se malbarata no custeio de um serviço improdutivo, nem somente na personalidade do aluno. Atinge também a família do escolar, condenada a gastar improfiavelmente roupa, calçado, material escolar.

E si considerarmos que 80 % dos frequentadores da escola pública pertence a famílias modestas, dentro das quais as crianças precisam desde cedo colaborar na receita, ao menos suprimindo as próprias necessidades, aliviando o or-

çamento paterno, então veremos que o fato toma côres de verdadeira tragédia, cujas conseqüências só não lesam o seu principal causador — o professor inepto, que continua, à sombra da legislação escolar, prejudicando a infância e ganhando dinheiro.

Evidentemente, o critério de avaliar o mérito do professor pelo número de promoções não pode ser aplicado de modo absoluto, pois assim como não há crianças iguais, também não há classes iguais. E a nenhum artifício, por mais hábil que seja, se pode exigir que obtenha a mesma obra com materiais diversos.

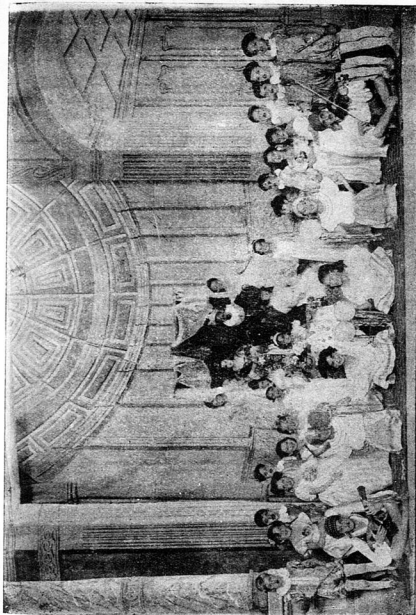
Digamos que a professora X. recebe uma classe A, composta de crianças absolutamente normais, algumas até arranhando a linha da genialidade, e que a professora N receba uma classe D, composta de anormais de várias espécies.

Ao fim do ano, X promoveu todos os alunos, enquanto N não promoveu um só. Haveremos de concluir disto a excelência de X e a imprestabilidade de N? Não. Quem chegasse a tal conclusão, baseando-se sómente nos resultados obtidos, apenas revelaria a sua imprestabilidade como julgador.

N. pode ter alcançado brilhantíssimos resultados. Consequindo que um epileptoide domine os seus impulsos coléricos; que um tartamudo enuncie claramente as palavras; que um idiota realize alguns desenhos simples, ou execute alguns jogos; que essa classe adquira hábitos de asseio e de ordem, a professora N. conseguiu muito, mais talvez do que sua colega X.

Porque, afinal de contas, santificar anjos não é trabalho de se admirar: só o demônio o não conseguiria. Assim também é perfeitamente normal que uma professora, sem grande esforço, possa obter lindos resultados numa classe de tipo elevado.

Donde se segue que a mestra deve ser julgada em face do tipo mental e pedagógico da classe que rege. A nosso ver, ao distribuírem-se as turmas, no comêço do ano,



“O manjar encantado” — Grupo Escolar “João dos Santos”, de São João del-Rei
Tomaram parte 43 crianças das classes de 1.º e 2.º anos

devia fixar-se o número mínimo de promoções que devam ser obtidas.

Assim o docente, ao iniciar o seu trabalho, sabe até onde deve chegar. Si não atingir o mínimo fixado, falhou. Si, entanto, há causas justificativas devem elas ser consideradas.

Uniformizado rigorosamente o critério de classificação e promoção dos alunos, poderia então a administração do ensino verificar quais os professores que dão conta de sua tarefa, e quais os deficitários, para serem admoestados, suspensos, exonerados ou, quem sabe? — apenas assistidos devidamente por resultar a sua inferioridade apenas de inexperiência ou inhabilidade, e não de falta de esforço e interesse.

Alguém já sugeriu — li-o algures — o estabelecimento de um vencimento fixo para o professor e de uma gratificação por cada aluno promovido.

O critério não seria mau, desde que a gratificação só fôsse concedida por aluno promovido acima do mínimo previsto. Isto é: L. recebe uma classe, devendo dar no mínimo 30 promoções. Si consegue 40, em lugar de 30, quer isto dizer que L. despendeu esforço anormal, dedicou-se, foi além do que lhe era exigido. Justo é que se lhe pague a gratificação correspondente a estes 10 alunos a mais, que promoveu.

Inversamente, deveria haver sanção para o professor cujo trabalho só produz resultados inferiores ao mínimo fixado.

Só assim se poderiam coibir abusos nefastíssimos que ora se verificam nas escolas.

Os professores incapazes, negligentes, que fazem do magistério sinecura, desperdiçam rendas públicas, mutilam ou inutilizam os educandos e prejudicam a economia dos seus lares, teriam aí dois caminhos a seguir: ou tomar a sério os seus seríssimos deveres, ou abrir espaço aos que trazem no coração um real desejo de servir.

Desenho

Prof. Ana Carolina de Almeida

Desde o seu ingresso nos programas primários do Estado, vem o desenho ocupando lugar de destaque entre as várias matérias que os constituem. Bem compreendido, o desenho é excelente auxiliar do mestre e do aluno nas demais matérias, ora pela oportunidade que oferece ao aluno, treinando-o para a escrita, ora pelo aproveitamento imediato de conhecimentos de Geometria, Aritmética, Instrução Moral e Cívica, etc. Tem o desenho a faculdade de cultivar a atenção da criança, o gosto pelo belo, a habilidade, enfim matéria nenhuma possui maior poder educativo, como revelaram os grandes pedagogistas e a prática o tem demonstrado constantemente.

Vejamos. Coadjuva o ensino da caligrafia, pois exige treino muscular e cultiva o gosto artístico.

O aluno que se agita ao Desenho, poderá ter, facilmente, caligrafia. A Geometria é sua irmã gêmea, podemos dizer. Nesta matéria encontraremos ótimas oportunidades não só para o desenvolvimento do Desenho, como para a aprendizagem da Geometria. Exemplifiquemos.

“Vocês vêm estes quadrinhos? Com o auxílio deles poderemos fazer muita coisa interessante. Vejamos um trem de ferro (Esquema n. 1). Gostaram? Vocês poderão desenhar um igual? Acham que não? Pois eu lhes garanto que é muito fácil, e que vocês podem até desenhar um mais bonito, se empregarem lápis de cores variadas.

O importante é saberem traçar os quadrinhos. O resto é fácil”. — Neste ponto, poderemos ensinar prática e teoricamente os quadriláteros (quadrado e retângulo),

linhas paralelas (os trilhos), linhas convergentes e divergentes (o limpa-trilhos). Pronto o desenho, podemos utilizá-lo em desenho de imaginação ou desenho do natural, imaginando a passagem de um trem por uma campina verdejante ou serpenteando entre ruas de uma povoação, enfim, copiando a sua chegada à estação.

Em outro dia, dos quadrados conhecidos ensinaremos a desenhar um balão, dando ensêjo ao conhecimento dos dirigíveis e seu grande inventor, nosso patricio Santos Dumont.

Em Aritmética, Geografia, Ciências Naturais e demais matérias, encontraremos oportunidades para o Desenho, ora diretamente, quando pretendemos traçar os mapas geográficos, ora indiretamente, ensinado aos alunos desenhos recreativos, figuras, etc. Assim, com os números simples, faremos transformações inesperadas e muito interessantes. Do número 1 faremos uma bandeira para ilustrar uma composição; do 2, um pato, para estudo das aves; do 3, uma laranja (frutas brasileiras); do 4, navio a vela, tão importante na história dos descobrimentos marítimos; do 5, uma serpente, lembrando o “Serpentário” de Belo Horizonte, o “Instituto Butantan”, em S. Paulo, e o eminente cientista brasileiro dr. Vital Brasil; do 6, um rato, transmissor da peste; do 7, um chinês, representante da raça amarela; do 8, um cidadão brasileiro; do 9, uma coruja (combate à superstição) e do zero uma roda ou pneumático, cuja borracha originou-se dos seringais do norte. Uma vez conseguido isto, voltemos nossa atenção para os desenhos de imaginação.

Variando, mais tarde, com os desenhos do natural, observamos que os alunos não têm noção de proporções, traçando membros enormes em relação ao corpo, ou cabeça muito pequena para um corpo exagerado. Daremos, então, noções de proporções, o que é interessante, educa a vista e dá gosto até aos mais desageitados. Aplicando estes pequenos conhecimentos da matéria, imaginados uns, outros adaptados às circunstâncias do momento, tive ensêjo de descobrir entre os alunos verdadeiras vocações ou gênio artis-

fico, como pode revelar o 1.º jornal escolar fundado por mim, em Araxá, denominado "Primeiras flores do estudo", e outros desenhos executados pelos alunos, como podem testemunhar os ótimos orientadores que tive naquela época, os quais souberam despertar em mim o entusiasmo pelo ensino primário.

Em minha escola, em Eubanke da Câmara, conseqüi, igualmente, ótimos resultados, incutindo nas crianças o gosto pelo desenho. E, baseando-me nestas experiências, continuarei a cultivar entre meus alunos o amor a esta disciplina, certa de colher os melhores resultados na consecução dos objetivos a que visamos: educar e instruir.

ANA CAROLINA DE ALMEIDA

ASSINATURA DA "REVISTA"

Ano 24\$000

Semestre 12\$000

Numero avulso, 2\$000

Coleção de um ano 25\$000

Os pedidos devem ser enviados à Diretoria da "Revista do Ensino", na Secretaria da Educação e Saúde Pública, Belo-Horizonte.

Disciplina escolar

Maria Luíza NOGUEIRA
Professora do Grupo de Gimirim

Compete ao professor manter a disciplina em sua classe, si quizer adquirir resultados satisfatórios no fim do ano letivo.

Professores há que são verdadeiras estátuas, pois não ouvem, não vêm, não falam e não agem. Quando, entretanto, resolvem falar e fazer soar o tímpano, parece que o barulho mais aumenta. E qual a razão? Deve existir por força uma causa. Muitas vezes é a incompetência profissional; outras, um estado doentio do mestre, não possuindo êste força necessária para reagir; outras, a falta de personalidade moral, e, as mais das vezes, os métodos de ensino empregados.

A criança, naturalmente curiosa e ativa, cansa-se de ficar horas a fio sentada nos duros bancos escolares e procura de todos os modos um meio de poder locomover-se. A's vezes acumulam-se os alunos ao redor do mestre, si êste dá mostras de iniciar uma nova lição; ao ouvir, entretanto, as duras repreensões, voltam apressadas a seus lugares, acarretando outro transtórno com o barulho de suas carteiras.

E então, quanta tristeza vê-se naquelas carinhas danles tão alegres! Nota-se uma sombra de contrariedade no todo infantil; um brilho amortecido vaga pelo seu olhar, onde só transparecia vivacidade. Si pudessemos penetrar no pensamento dêstes pequeninos sêres, quanta coisa descobriríamos neste momento — a Dúvida, a Curiosidade, o Temor, a Revolta, a Inquietude. . . Não têm coragem de se revelar abertamente ao mestre, porque o medo os acobarda.

Que martírio ter que passar quatro horas vendo a cara sisuda do professor, as paredes nuas da sala, sobre bancos duros!

E' justo, é necessário que o educador possua dotes e capacidades intelectuais, morais e até físicas para captar a simpatia de seus alunos e atraí-los à escola.

Sómente usando os novos métodos de ensino poderá conseguir o desejado fim.

Mantenha o ambiente escolar alegre; trate as crianças com carinho, fazendo da escola um segundo lar; procure dar aulas tão intuitivas quanto possível e verá o mestre como esta indisposição, indisciplina e indiferentismo para com o estudo cessam, aparecendo uma atividade e entusiasmo sempre crescentes. As crianças trabalham com gôsto procurando adiantar-se e sentem um prazer enorme, quando veem seus esforços coroados de êxito.

Não menos contente ficará o professor, certo de haver cumprido o seu dever. A escola nova, até hoje muito mal compreendida por certos educadores, os rotineiros, fornece um enorme cabedal de possibilidades e meios que o professor inteligente e esforçado, deverá pôr em prática para conseguir a disciplina em sua classe.

Os jogos didáticos, aulas dramatizadas, lições ao ar livre, excursões, charadas, coleções feitas pelos próprios alunos, confecção de quadros, centros de interesse, pré-livros, estudos de gravuras e outros meios descobertos pelo próprio professor, serão de grande utilidade e permitem conseguirem-se resultados brilhantes. Nada mais enfadonho para uma criança, do que ter que ficar atenta a uma lição que lhe não desperta o mínimo interesse. Uma preleção mal feita, traz consigo más conseqüências.

O hábil professor deve notar isto e procurar sanar esta inconveniência. Uma aula de história pode tornar-se palpitante de vida si a dermos por meio de uma dramatização; a leitura transforma-se em brinquedo, si feita através dos jogos; as noções de cousas se aprenderão quasi sem

ensino, si forem dadas em face das cousas ou si se organizar uma excursão, onde sejam vistas no seu meio natural

Aliem-se êstes e outros meios a uma perseverança e força de vontade capazes de remover todos os obstáculos encontrados, e fique certo o professor de que está trabalhando para a ordem e progresso de sua classe, assim como para a formação de futuros cidadãos, úteis à Pátria, à Sociedade, à Família e a si mesmos.

MARIA LUIZA NOGUEIRA

PEDIMOS PERMUTA ÀS PUBLICAÇÕES CONGÊNERES DOS ESTADOS

DE DO ESTRANGEIRO

A sinceridade na Escola

Oscar Artur GUIMARAES

Uma das virtudes que a escola precisa cultivar com o maior carinho e difundir entre os educandos é a sinceridade.

Sinceridade nos atos, nos gestos e nas atitudes, são característicos de uma boa formação moral, são credenciais para uma vida sã e honesta.

A escola incumbe primordialmente inculcar nos educandos postos a seu cuidado essas qualidades de caráter, de vez que o meio social não tem autoridade para tanto.

O que se verifica, entretanto, é que a escola, ou descura à esse aspecto de trabalho que lhe cumpre realizar, ou concorre, embora involuntariamente, para a formação de qualidades que àquelas virtudes se contrapõem.

Haja vista, por exemplo, o que se passa em relação à falta de sinceridade na realização e na apreciação de certos trabalhos escolares. Professores há que por vaidade, por fantasia, por negligência exibem ou permitem sejam exibidos como se fossem de alunos, trabalhos em que estes tiveram participação mínima, sendo obra quase integral de adultos. Atente-se por exemplo, para certos desenhos e trabalhos manuais que figuram nas exposições de trabalhos escolares. Atente-se nos auditórios e dramatizações em que as crianças se exibem. Atente-se para as composições selecionadas que figuram nos cadernos mensais. Atente-se nos discursos que as crianças pronunciam nas festas escolares, nas recepções às autoridades ou às pessoas de destaque. Em tudo isso transparece, denunciadora, clara,

insofismável, a participação ampla, absorvente, quase integral do adulto.

Essas exibições poderão, talvez, satisfazer a vaidade do professor ou do diretor. Poderão impressionar bem o visitante. A escola poderá com isso ganhar fama e notabilizar-se.

Mas, de que servirá tudo isso, si a glória resultou de uma atitude e uma situação artificial? De que valerá tudo isso, si em favor de uma glória momentânea, si em favor da vaidade do diretor ou do professor estiver sendo sacrificada a educação das crianças?

De fato, que lucraram as crianças exibindo desenhos e trabalhos manuais que não executaram? Que lucraram as crianças realizando um auditório sob molde e à feição das preferências dos adultos e em que os ensaios foram exaustivos do ponto de mecanizar os papéis e os personagens? Que lucraram as crianças exibindo aos visitantes cadernos de exercícios e de composições muito corretos e aprimorados, si estes exercícios e composições foram antes concertados e retocados pelo professor inúmeras vezes? Que lucraram as crianças recitando para os visitantes discursos cujas idéias, cuja significação, não raro, fogem à sua percepção e ao seu alcance?

Lucraram aceitar como certo e bom o princípio mau que em tudo aquilo dominou, a falta de sinceridade. Lucraram a convicção da sua incapacidade, para realizar trabalhos com a perfeição como a escola o exige e como é de gosto dos visitantes. Lucraram adotar o convencionalismo das atitudes e das expressões, segundo as circunstâncias. Lucraram adquirir maus hábitos, gestos e atitudes que lhes irão ditar más normas de vida.

Cumpra considerar, devidamente esses fatos para condenar e fazer cessar de vez as práticas escolares que, de certo modo, sancionam ou autorizam os atos, os gestos e as atitudes insinceras.

Dois problemas de Pedagogia

Manuel CASASSANTA

Porque conferir nota aos alunos

Para os que fazem da carreira magisterial o que ela realmente é, missão e não profissão, as pequenas coisas, os pequenos incidentes de aula assumem, amiúde, a forma inquietante e angustiosa de problema.

Um exemplo: como conferir nota aos diferentes exercícios de classe? Esta pergunta implica o exame e o desenvolvimento de outra que lhe é implícita: por que se dá nota aos alunos?

Um momento de meditação basta para nos convencer que a questão não é tão simples como nos mostram as aparências.

Ninguém põe em dúvida que, ao final de um exercício qualquer, nos cabe apôr, no caderno respectivo, um algarismo que varia de zero a dez. Força é, pois, concluir que existe um critério numérico de avaliação do trabalho escolar e êste decresce de dez até zero. Isto significa que as notas devem exercer e, por vezes, exercem o papel de estímulo ou motivo das atividades, ao mesmo tempo que o professor delas se vale para apurar o rendimento da classe.

Semelhante critério peca pela sua elasticidade. É critério de borracha que estica ou encolhe ao sabor das circunstâncias. Professores há que derramam notas altas a mancheias, sendo, por seu turno, conhecida e proclamada a severidade de outros, dos quais se disse, e com graça, que atribuem às notas de prova, de exercício ou de exame idên-

tico valor das suas homônimas que por aí circulam, favorecendo o comércio dos homens...

O assunto, voltamos a insistir, merece alguma ponderação. Consideremos, de caminho, que os estudiosos o esquadrinharam com pertinácia e em todas as suas modalidades. Keissling foi um deles. Com efeito, tomando as medidas à maneira por que dão nota, assim Keissling distribue os professores:

- 1.º — constante e flutuante;
- 2.º — pedante e amplo ou sintético;
- 3.º — objetivo e subjetivo;
- 4.º — normativo e psicológico;
- 5.º — crítico e sugestível.

Qual o lugar que os escolares nos apontariam nessa classificação?

Como dar nota aos diferentes exercícios da classe

Passemos, agora, à segunda questão: como conferir nota aos diferentes exercícios da classe?

A aplicação generalizada e permanente dos testes, medida mais objetiva e de cunho impessoal, resolveria o problema. Várias causas, porém, concorrem para justificar o tom de novidade que se lhes empresta na maioria de nossas escolas. E não vem a pêlo esmiuçá-las. Depende, portanto, das condições subjetivas do mestre a nota de seus alunos. Entendem uns que justiça e bondade são palavras de sentido comum; outros contestam e alinham no mesmo plano justiça e maldade; outros ainda, a minoria, enxergam na justiça aquela mulher de olhos vendados e de espada na mão, como a simbolizam as estátuas

De tudo, porém, resulta uma consequência tamaninha e dolorosa: prestam-se as notas quasi sempre não para unir discípulos e mestre na tarefa escolar, mas possibilitam, ao contrário, a atitude, o hábito de hostilidade entre mestre e discípulos. Lecionando, por longo tempo, numa escola normal, guardo bem vivo na memória os lances dessa luta em

que procurava agir com imparcialidade e os alunos se rebelavam com as notas que lhes consignava.

Ao cabo de muito aborrecimento seguí o conselho de um tratadista, delegando à classe o encargo de se conferir a própria nota.

Para o que, adotei o seguinte plano:

- a) ler, com cuidado, os exercícios (questões, provas, etc.);
- b) organizar o rol das notas que, a meu ver, merece cada aluno, para contróle da apreciação;
- c) mandar que os alunos releiam os exercícios, afim de verificarem os erros cometidos;
- d) cada aluno deverá declarar a nota a que se julga com direito.

Dentro em pouco, escassearam as divergências de julgamento. Cumpre não esquecer que a experiência foi levada a efeito com adolescentes que possuíam, segundo as características da idade, acentuado pendor para a contradição e faziam da irreverência sua arma preferida.

Ajunte-se ainda, e para finalizar, que a consciência dos erros constitui um incentivo para o aperfeiçoamento e que investir os educandos da incumbência de julgarem o trabalho feito com sua alma, com sua cabeça e com suas mãos, é proporcionar-lhes magnífico treino de afirmação da personalidade.

MANUEL CASASSANTA

Pedimos permuta a todas as publicações congêneres dos Estados e do estrangeiro

A obediência da criança

Maria J. M. MONTEVERDE

“As crianças não podem fazer uso pleno da razão em virtude do incipiente desenvolvimento de seu mecanismo intelectual e falta de experiência”, e precisamente por lhes faltar a capacidade necessária para raciocinar e discernir entre o bom e o mau é que devem suprir essa mesma falta por uma contínua obediência.

Ao mandar, induzir, aconselhar ou proibir algo ao filho, a razão paterna deve abarcar esse raio de ação que supre a que falta ao primeiro; e éste, ao obedecer, terá agido com uma razão maior que a própria, recebendo os benefícios da mesma.

Diz a Logosofia: “O perfeito funcionamento da razão ou faculdade de raciocinar ou julgar depende muito do grau de preparação, educação, conhecimento e sensatez do ser”.

Quer dizer que a capacidade de raciocinar e discernir está intimamente ligada ao conhecimento adquirido e que compreende e raciocina mais e melhor quem, verdade, sabe mais.

Si a razão paterna deve suprir a que falta ao filho e si éste ao obedecer recebe os benefícios dessa mesma razão, não é lógico pensar que quanto mais ampla ela seja, maior também será o benefício recebido?

Muitas contrariedades sóem sofrer os seres na vida, pela pouca amplitude de sua razão; mas também, doloroso é recordá-lo, ao obedecer, muitas vezes os filhos recebem os prejuízos da falta de razão das indicações paternas.

Aquí poderia citar vários exemplos donde se perceberá claramente o que acabo de expôr, mas limitar-me-ei ape-

nas a assinalar um só que diariamente pode ser observado em uma forma similar.

Muitos pais pareceriam entender a influência nociva do cinema atual e mais de uma vez ouvimos nos lábios das mães, quando percebem neles, resultados negativos, ao refletir-se no gesto e brincados, do filho a projeção de películas que assistiu, essa queixa: é isso que aprendem no cinema, mas, quando, alguém, ouvindo suas palavras, trata de levá-las à compreensão do perigo que implica mandar os filhos assistir fitas não selecionadas pela solícita atenção materna, não aceitam essa advertência que implica uma dificuldade para sua própria comodidade; e respondem: Nas "matinéés" quasi todas as fitas são cômicas e elles gostam tanto... durante toda a semana vão ao colégio, é justo que tenham um dia de diversão, os pobrezinhos. E assim, milhares, milhões de crianças são privadas de um sol luminoso e enviados a uma sala sombria, onde, flutuando no ambiente das fitas amorais, se oculta o terrível bacilo de Koch, ali, onde os atos inferiores encontram campo propício para debilitar esses ternos e indefesos organismos que a falta de razão paterna não soube proteger. Ali é onde a falta de conhecimento os enviou, ali onde debilitarão suas forças psicológicas e físicas, predispondo suas mentes à geração dos atos mais pevertidos e imorais.

Com a cultura logosófica, os pais adquirem uma preparação, conhecimento e sensatez que os põem em condições de evitar que o filho venha a sofrer tão lamentáveis consequências.

A criança é continuamente levada à obediência, mas é mister deter-se a meditar o profundo significado que isto encerra, assim como a responsabilidade que os pais devem assumir ao mandar.

A criança pôde obedecer de diferentes maneiras: inconscientemente, sem pensar, sem raciocinar, impedida por uma vontade mais potente que a própria, seja por submissão ou por temor; ou conscientemente, tendo compreendido que ao proceder conforme lhe é indicado, se beneficiará a si mesma e aos demais.

No primeiro caso a razão da criança permanece inativa e ainda que ao obedecer receba os benefícios da razão paterna, não terá cultivado nem ampliado a sua, mas antes terá sido esta anulada por outra maior.

Na criança que obedece sem compreender o porquê daquilo que tem de fazer, freqüentemente se observa uma destas duas características opostas: submissa ou rebelde. Submissa quando obedece por costume ou inatividade mental; rebelde quando quiz conhecer o porquê do que se lhe manda e lhe foi negado, não compreendendo, portanto, a razão pela qual é mandada a fazer algo que ela não aprova, sendo, entretanto, obrigada a realizá-lo.

Si estes fatos se repetem, com freqüência, facilmente se irá gestando na criança um temperamento caprichoso, no qual se perceberá a meudo um acentuado espírito de contradição.

Uma criança em quem se imprimia freqüentemente estímulos dessa índole, logicamente não sentirá o beneficio da proteção paterna, mas sim, a amargura de ser pequena, sentindo-se oprimida por essa autoridade a que não pôde esquivar-se nem compreender.

A criança que ao obedecer atua com a razão paterna deve ir cultivando a sua, capacitando-se para obedecer mais tarde à sua própria razão, sendo esta a que lhe indicará no futuro, suas próprias atuações e quiçá as de outrem; isto é, quando se manda fazer uma determinada coisa e ao mesmo tempo se explica o porquê, logicamente irá despertando nela a faculdade de raciocinar e discernir, recebendo a ordem sem rebeldias, e sim como uma expressão de proteção que seus pais lhe dispensam, pondo a seu serviço a melhor compreensão que possuem, para indicar-lhe a conduta que para seu próprio bem deve observar.

Além disso, este exercício de raciocínio que de acórdem com a sua idade a criança fôr efetuando, capacitá-la-á para resolver na ausência de seus pais a conduta a seguir, e isto já significará uma proteção que se dispensará a si mesma.

É possível ensinar a obedecer pelo raciocínio ainda às crianças mais pequeninas, aquelas que apenas começam a balbuciar as primeiras palavras. Tenho observado como ao tomar em suas mãozinhas um objeto frágil que corra risco de quebrar-se, e arrebatando-o a mãe, sem explicação alguma, voltava a criança a tomá-lo novamente, até que lhe explicaram que não se tocava, porque se quebrava; então não insistiu mais em seu intento.

Este e outros casos similares que diariamente podem observar-se, deixam perceber como se obtêm diferentes resultados com um estímulo positivo ou negativo, e também como, apesar de suas escassa idade, a criança é capaz de compreender as coisas mais simples, que irão gestando nela um caráter positivo ou negativo.

No mundo, por exemplo, ao ordenar algo à criança, se esta indaga o porquê, manifestando com isso um anelo de ampliar sua incipiente razão, adquirindo uma noção do motivo do que tem de fazer, é comum responder-se-lhe, para lhe exprimir a autoridade paterna: "porque eu te mandei".

O mesmo acontece quando lhe proibem algo e não lhe explicam a causa dessa proibição; só desobedece-la, porque não percebe nela mais que uma ordem caprichosa que tem de cumprir, e à qual não pôde dar importância nem transcendência, porque, não se explicando o motivo, tão pouco pôde ficar gravada em sua mente com a força de uma verdade.

Algumas vezes acontece que, apesar dos pais se esforçarem por fazer a criança compreender o motivo pelo qual há de executar uma ordem, seu escasso discernimento impedi-la-á de fazê-lo, mas se adquiriu confiança na razão paterna através de anteriores atuações em que pôde constatar o benefício da obediência, mui provavelmente, apesar de não compreender, acatará sem rebeldias a ordem ou a proibição paterna.

Em outros casos em que uma explicação análoga não fosse prudente nem conveniente, bastaria recordar-lhe que tudo quanto lhe é benéfico e está em condições de compreender, lhe é explicado, para que possa com êsse auxílio ir am-

pliando sua razão, mas quando assim não aconteça, de igual maneira deve obedecer, visto que os pais têm sempre uma compreensão maior, ao fazê-lo receberá os benefícios da mesma.

Quando a criança se habitua a receber explicação das coisas que lhe são benéficas, dificilmente perguntará o porquê de uma ordem, porquanto perceberá que isto só não é feito quando não está em condições de compreender.

Quizera prevenir aos pais sobre o perigo que haveria em falar às crianças de obediência conciente.

Sabemos que através da atuação correta dos pais vão elas adquirindo consciência do benefício que lhes trazem a obediência, mas, como já dissemos, nem sempre podem compreender o que devem realizar, e estas manifestações feitas em sua presença, logicamente provocariam reações negativas toda vez que sua nascente razão não alcançasse compreender o que lhes foi ordenado.

No grau de razão e conhecimento adquirido pelos pais reside a maior ou menor proteção que, ao obedecer, recebe a criança, e quanto mais se estimule a ampliar sua razão, maior proteção se dispensará a si mesma, tanto diante dos perigos físicos como morais e, muitas vezes, na ausência dos pais, saberá defender-se do mal que a rodeia.

Quando os pais a estimulam e ajudam a ampliar sua faculdade de raciocinar e discernir, fazendo-as perceber o bem que recebem, sendo obedientes e destacando os prejuízos que lhe causam a desobediência, através das próprias constatações, a criança vai adquirindo uma fé luminosa na palavra de seus pais, porque sente que lhe falam a verdade, e procedendo assim uma e outra vez, se tornará obediente, porém, conciente de que ao sê-lo recebe sempre um bem.

Os pais têm autoridade sobre seus filhos, mas esta deve exprimir a proteção que deverá refletir sempre benéficamente na criança que obedece.

A's pessoas interessadas no momento do assunto rogo escrever-me para a Caixa Postal, 489 — B. Horizonte.

Como se fundou uma Bibliotéca num Distrito

Ari MOREIRA

Sou levada pelo dever a escrever para a "Revista do Ensino", alguma coisa a respeito da Biblioteca "D. Viçoso", fundada na 2.ª Escola Estadual de Cristais, município de Campo Belo, pela sua mui digna professora, d. Amélia Maciel.

Ela tem empregado todos os esforços para o progresso de sua escola, e, por conseguinte, de Cristais. Após haver, em fevereiro dêste ano, concorrido imensamente para a fundação da Caixa Escolar, que hoje felizmente temos, e em franco progresso, quis organizar uma biblioteca para sua escola.

Mas quem poderia ajudá-la? Quem organizaria o mobiliário? Quem forneceria os livros? Ai é que estava a dificuldade, pois, com diversas pessoas com quem havia falado a respeito, nada obtivera. Assim sendo, resolveu seguir outro caminho. Em uma aula expôs aos alunos sua idéa, que, aceita pelos educandos, foi posta logo em execução: os alunos arranjariam os caixotes, com os quais iriam construir o mobiliário, que constaria de uma mesinha de centro, 4 banquinhos e a estante para os livros.

A's meninas caberia o trabalho do estofamento dos banquinhos e do bordado e costura das capas para os mesmos, das cortinas, dos guardanapos, etc. . .

Feito isto, faltava o principal, faltavam os livros. Alguns alunos deram a idéa de pedi-los às livrarias, aos au-

tores e a algumas pessoas do arraial. A idéa foi aceita e as cartas, foram imediatamente escritas, pedindo os almeçados livros. Mas... poderia acontecer que êsses livros não viessem, ou viessem poucos, e precisariam de outros. Que fazer? Outra ótima idéa da professora: as meninas iriam bordar fronhas, guardanapos, toalhas; outras dariam prendas para uma rifa que renderia uns 70\$000, com os quais comprar-se-iam uns volumes, volumes êsses que os meninos já haviam escolhido.

Isto foi feito.

Um bela tarde, fui procurada por d. Amélia, que me convidou para assistir à inauguração da Biblioteca Infantil "D. Viçoso".

Na noite de 13 de junho fiquei deslumbrado ao abrir a porta da saleta da 2.ª Escola, transformada em Biblioteca. Nas paredes, mapas, quadros e figuras intrutivas. No meio da saleta uma rica mesinha oliada, com linda toalhinha bordada e uma jarra de flores. Essa mesinha estava rodeada por banquetas orientais, estofadas e bordadas à Oriente; à esquerda, na saleta, ao correr uma bonita cortina, viam-se na estante vários livros, destacando-se os seguintes:

História do Mato Virgem;
João Peralta e Pé de Moleque no País das Formigas;
Histórias do Pai João;
João Negrinho;
Viagens de João Peralta e Pé de Moleque;
Um Passeio em Petizópolis;
Sinhazinha e Maricota;
Contos da Mãe Preta;
Réco-Réco, Bolão e Azeitona;
Conto de Natal;
Versos que a gente faz;
Brasil, ditosa Pátria;
Manaira;
Brasil, minha Terra;
Lombrigoplano do professor Pipoca, e muitos outros.

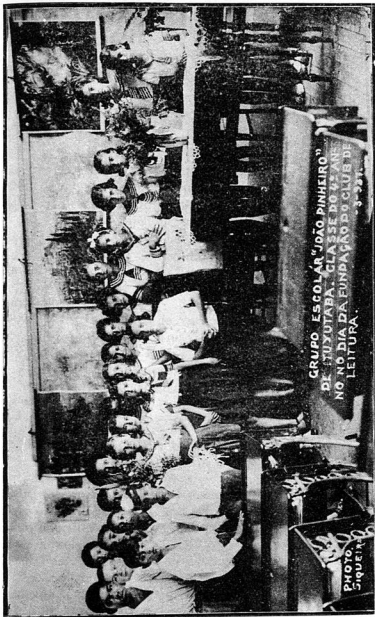
Aí encontrava-se ainda ótimas revistas, suplementos infantis, em que se viam colaborações dos alunos da mesma escola.

Ao abraçar d. Amélia e dar-lhe os sinceros parabens, quis saber como conseguiu tanto, pois, a mim me parecia um pequeno milagre o que os meus olhos viam. D. Amélia então me contou o que escrevi atrás.

Aos alunos da 2.^a escola e sua professora, meus parabens pela grande obra que veem de realizar.

Ari MOREIRA

OS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO ESTADO. (GRUPOS ESCOLARES, ESCOLAS REUNIDAS, ESCOLAS NORMAIS E GINÁSIOS OFICIAIS) QUE NÃO ESTIVEREM RECEBENDO A "REVISTA DO ENSINO" COM REGULARIDADE DEVEM DIRIGIR SUAS RECLAMAÇÕES A ESTA REDAÇÃO, NA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA



Grupo Escolar "João Pinheiro", de Ituitaba. — Classe do 4.^o ano no dia da fundação do Clube de Leitura

Acêrca dos livros

Abel FAGUNDES

Analísam-se hoje:

- I — Física e Química — Vitor Godinho.
- II — Princípios elementares de educação — Thorndike e Gates.
- III — Lições de sociologia educacional — A. Archêro Junior.
- IV — Lições de História da Civilização — F. Tubino Sampaio.
- V — Programa de vernáculo — Estêvão Cruz.
- VI — Rosa Maria no Castelo Encantado.
- VII — Meu A B C
- VIII — Heïdi nos Alpes — Johanna Spyri.
- IX — A educação e seus problemas — Fernando de Azevedo.

FISICA E QUÍMICA — 3.ª série — Vitor Godinho — Livraria Odeon — S. Paulo.

Editores e escritores pedagógicos precisam de empenhar-se em fazer livros que se destinem só ao discente, ou só ao docente. E' regra geral que o livro, servindo êsse, não serve aquele.

Fazer livros para estudantes não é fácil.

A obra deve ser simples, pouco volumosa, metódica, ilustrada, e bem impressa, sem falar na exatidão do texto, que é de necessidade indiscutível.

Há que atender, ainda, à conveniência econômica da classe estudantina.

A Livraria Editora Odeon, lançando o presente manual de física e química, prestou bom serviço à literatura didática nacional. É livro que reúne inúmeros predicados. A matéria, árdua que é, foi tratada por um professor capaz e despretencioso, que disse tudo da maneira mais simples possível em 332 páginas, nas quais se estampam 163 gravuras elucidativas do texto.

E para que nenhuma dúvida ficasse e nenhum mal-entendido surgisse no espírito do discente, motivado pela complexa terminologia de que fazem uso as ciências físico-químicas, cuidou o A. de organizar um lexicon etimológico, que, apenso ao livro, dêle toma 22 páginas.

Custando apenas 6\$000, pôde ser adquirido por estudantes modestos, circunstância essa muito de prezar pelos senhores professores, que encontram nos alunos sem livros um dos maiores fatores de ineficiência didática.

PRINCÍPIOS ELEMENTARES DE EDUCAÇÃO — E. THORNDIKE e A. I. GATES — Livraria Acadêmica — S. Paulo.

Proseguindo na execução do seu programa de dar ao Brasil livros fundamentais sobre a ciência e a arte de educar, os srs. Saraiva & Cia. publicaram o n. 3 da sua série de Educação, sob a epígrafe supra.

Ninguém ignora que Thorndike é um dos mais ilustres psicólogos americanos, e psicólogo prático, estudando concretamente, por vezes, como reage o estudante em face de certas situações didáticas, como o cérebro trabalha os materiais recolhidos por via sensorial, podendo, assim, como o fez relativamente à aritmética, precisar quais os princípios que devem presidir o seu ensino, que dificuldades podem e devem ser aplainadas, como se há de fazer o ensino para garantir uma aprendizagem econômica.

Gates, a seu turno, é hoje nome festejado nos domínios da psicologia educacional, mercê das interessantes investiga-

ções que tem levado a termo, com base nas quais tem escrito obras de palpante atualidade.

No presente volume compendiarão os dois mestres princípios elementares, como o dizem no seu título.

Explicando, no Prefácio, acrescentam: “empenhamonos, em primeiro lugar, em selecionar os fatos de maiores serviços aos professores de escolas típicas, elementar e superior; em segundo lugar, em apresentar esses fatos e princípios de uma forma acessível a estudantes pouco ou não iniciados em cursos de educação e de pequena ou nenhuma experiência profissional; em terceiro lugar, em fazer uma exposição baseada, tanto quanto possível, nos resultados de estudos científicos”.

Distribuc-se a matéria por quatorze capítulos.

Tratam os primeiros da educação, seu campo, seus fins, suas necessidades atuais; versam os intermediários sobre o sujeito da educação, seus característicos como espécie, elementos distintivos do aprendizado, leis dêste, aquisição do conhecimento e capacidade de pensar, obtenção de reações motoras, morais e apreciativas, escolha de matérias e atividades, influência da idade e da maturidade na educação, importância das diferenças individuais; os últimos capítulos dedicam-se ao exame dos métodos de ensino, a avaliação dos resultados da educação, para terminar fixando a função educativa das escolas elementares, secundárias e superiores.

Vejamos algumas passagens, colhidas às pressas, aqui e ali, e demonstrativas da ordem, lucidez e clareza com que foi redigido o livro.

“A educação, como ciência, trata da descoberta dos ajustamentos mais satisfatórios de um indivíduo à gente, coisas e condições no mundo. Como arte, a educação trata de promover as mudanças da natureza humana, distintas das mudanças do mundo externo, que resultem no ajustamento desejado (pág. 9).

A fls. 50, focalizando a questão da educação infantil no lar, regista o conflito entre êste e a escola, no qual conflito “a criança, o lar e a escola, todos sofrem”.

A pág. 82 traz um estudo dos principais desejos humanos, que se estende por várias outras, deixando consignado, na página 85, a tendência de vencer resistência ou dominar, cujo reverso é (pág. 88) "a tendência, talvez a mais notável de todas, de resistir a domínio".

O aprendizado só se realiza em condições especiais, obedecendo a preceitos irrevogáveis. É sempre um processo ativo (101 aquisição de reações, obediente a leis, como a do efeito, e da prontidão (105/111). A prática é condição "sine qua non" do aprendizado; mas é mister não conquistá-la com a simples repetição; ela só é útil se *varia* a medida que repete, eliminando o inútil.

O cap. VI é altamente prático. O aprendizado é reação, já se disse no precedente; mas há reações de vários tipos (129): 1 — Reações de informação ou conhecimento de fatos; 2 — Reações intelectuais ou técnicas, como o pensamento, raciocínio, julgamento; 3 — Reações de aptidões ou habilidades motoras; 4 — Reações de conduta; comportamento moral, volitivo e outros; 5 — Reações de sentimentos e emoções. Frisamos A. A., aqui, a importância que há em dispôr a situação de forma a provocar a reação certa, e, quando muitas reações certas possam resultar, deve procurar-se aquela que preencha necessidades práticas (133/4).

Sem dúvida, pelo pouco interesse que tem suscitado na realidade escolar, a questão da formação moral do aluno continua no cartaz desafiando a escola, que terá faltado à sua missão enquanto não haja podido penetrar o recesso da personalidade para edificar sólida e conduta. O problema é aqui estudado com certa minúcia e muito siso. A fls. 169 reconhece-se que "a conduta moral é de difícil desenvolvimento". Formá-la requer que se exerce a criança em reações apropriadas, que seja ela impedida, sem demasiado artifício, de praticar reações prejudiciais, e fazer que estas resultem aborrecimentos. É a sanção natural, processo spenceriano de educação moral. Difícil de aplicar, confessa-se, embora fundamental. Não convém discutir as faltas. Seria superá-las aos que ainda não as cometeram (171/2).

O programa escolar típico pouco auxílio oferece à escola para formar o caráter. As atividades extra-curriculares, com o seu aspecto societário, oferecem oportunidades mais reais e mais amplas para o cultivo e transferência de bons hábitos (177). Não se quer dizer que as matérias fundamentais, ou a instrução moral sistemática sejam nulas. Elas têm seu papel, embora haja muitos apriorismos no que se refere, p. ex., ao valor educativo do latim, matemáticas, ciências naturais, que é tido em alto grau (202/4), ao mesmo tempo que se condena todo ensino formal de moral.

Estas ligeiras anotações dão idéia aproximada da quantidade e qualidade da matéria tratada em *Princípios Elementares de Educação*, onde os professores encontrarão valiosos subsídios para a orientação de seu trabalho.

A nítida impressão, o belo aspecto material da obra, em luxuosa encadernação de couro, muito valorizam a publicação, que a professora Haydée Bueno de Camargo, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, traduziu do original com elogiável cuidado.

LICÇÕES DE SOCIOLOGIA EDUCACIONAL

— Achilles Archêro Junior — Livraria Editora Odeon — S. Paulo.

Autor, já, de *Licções de Sociologia*, o sr. Archêro Junior escreveu esta obra em que transfunde a matéria por ele lecionada no Instituto de Educação de S. Paulo, onde é assistente.

Para s. s., a sociologia educacional não é ciência pura, nem mesmo ciência aplicada (28), e sim "ramo da sociologia que tem por objeto estudar os fenômenos sociais educacionais", servindo-se, portanto, dos métodos e processos utilizados pela sociologia geral.

Seu campo é a educação. Esta é fenômeno e processo social (32), e varia sempre em função de uma *concepção de vida*; porque a finalidade de ambas as duas, educação e vida, é comum.

Educar não é tarefa exclusiva da escola, ainda que esta o queira. A família precede a escola, por força, e, intencionalmente ou não, educa. O meio físico é o primeiro agente de educação. O meio social encontra seu símile, em miniatura, na própria organização doméstica; o lar propina à criança educação moral e religiosa, encaminha-a profissionalmente, dá-lhe mesmo coloração política (55 a 60). Mas a família tem os seus problemas. Deve estar apta a procriar filhos sadios; convém que a prole não estacione num só filho; o filho único é vítima do seu isolamento e da idolatria dos pais. A influência da vida doméstica sobre o menino é grande. Aplicado, pelo autor, o teste A. B. C., de Lourenço Filho, a mais de 1.700 alunos, demonstrou a estreita relação que há entre o quociente intelectual e a cultura paterna e organização doméstica (61). A escola reclama e requer a colaboração da família, mas esta, segundo o A., é hostil (62), como nós mesmos, aliás, mais de uma vez temos escrito. Efetivamente, como também observa o sr. Archêro, em nota, "a culpa está nos mestres, em boa parte", (pag. cit.) pois a obra educativa não se deve limitar aos alunos, e sim, direta e indiretamente, estender-se aos pais.

Em capítulo imediato assinala-se a mudança radical que sofreu a tarefa educativa, quanto aos titulares do direito de exercê-la. Nas sociedades primitivas, cabia aos pais, e assim que as crianças cresciam iam se imiscuindo nos grupos adultos, participando de suas aventuras e experiências, e estava feita a educação, "pela participação direta da vida social" (78). Mas as sociedades crescem, complicam-se; exigem, por isto mesmo, divisão de trabalho, especialização de funções: daí a escola, "campo específico da educação", devendo proporcionar ao educando um ambiente simplificado (82), vivificado, entretanto, pelas tendências, aspiração e processos desse ambiente, que ela simplifica. É bem de ver que a educação, concebida como processo de conservação e melhoria social, teria de pôr-se ao serviço do Estado, condensação e expressão da vida societária. Eis porque é a educação "função eminentemente pública" (83), e o Estado passa ainda a

controlar rádio, imprensa, cinema, fábricas, etc. (85). Controle não se deve confundir com monopólio (91), pois o Estado não é, e provavelmente não o será nunca, capaz de atender integralmente às necessidades populares em matéria educacional.

No terceiro capítulo estuda-se o currículo e a nossa organização escolar. Mostra o A. que a formação mental do indivíduo "compreende uma parte geral, que o adapta às condições do nível comum, e uma especial, que o dispõe de modo particular para a função, o trabalho ou a profissão que lhe cabe" (105). Colaboram na primeira a família e o meio social. Realiza-a, porém, de forma sistemática, a escola primária, que deve ser rigorosamente educativa, para que possa ser útil (107), baseada em regimen de vida social e de trabalho em cooperação (109).

Acrescentamos nós que o curso secundário se destina a ampliar, desenvolver esse mínimo de cultura que a escola primária ministra, preparando o indivíduo para a plenitude da eficiência, dotando-o de um equipamento de conhecimentos científicos, literários e artísticos, que, permitindo ter um juízo e uma atitude própria em face dos acontecimentos, lhe faculte também a especialização em qualquer atividade profissional. Entre nós é certo que tal não se dá. O curso secundário é mero vestibulo da escola superior; perdem a sua finalidade própria para, como diz o A., orientar os adolescentes às diversas atividades profissionais de base científica (113). Aliás, a pgs. 115, enumerando por alto os defeitos deste curso, assevera que tudo decorre de se haver esquecido de determinar a finalidade dos estudos secundários (115). Logo abaixo, procura S. S. traçar esses fins: "primeiramente, auxílio aos alunos, tornando-os pessoas morais, em seguida, dar-lhes os meios de poderem desempenhar, de uma maneira eficiente, o seu dever social".

Muito bem! Assistimos, neste momento, a uma das maiores campanhas que se tem feito no país contra a desmoralização do ensino secundário. E, entretanto, quasi todos os generais e legionários dessa cruzada pensam resolver o pro-

blema do ensino secundário por meio de uma revisão de programas, modificação de horários, exigência de patrimônio para os institutos de ensino, substituição dos processos de aferição de resultados do ensino. Não se recordam de que acima do patrimônio material de um educandário está o patrimônio moral de diretores e professores, e que o aluno, si sáisse do ginásio moralizado e analfabeto, seria muito mais útil a si mesmo e à sociedade do que saindo, como sáí, semi-analfabeto e inteiramente desmoralizado. Basta considerar quanto são mais agressivos, despudorados, irreverentes, injustos, descorteses, os alunos das últimas séries ginasiais, em cotêjo com os das primeiras, para se verificar que infelizmente para o Brasil êsses estabelecimentos secundários são verdadeiros antros de perdição!

Mas... estamos nos desviando da trilha que cumpre seguir. Voltemos a ela.

Em matéria de ensino normal, diz bem o A. que "as Escolas Normais são, principalmente, escolas de método; e é por êste motivo que elas têm organização à parte distinta dos institutos de educação secundária (116). Em S. Paulo, as normais têm um curso fundamental de cinco anos, equívale ao fundamental secundário, e o Curso de Formação Profissional do Professor, de 2 anos. Organização quasi idêntica à nossa, como se vê. Apenas, os nossos 5 anos se dividem para os cursos de adaptação (2) e normal (3), reservado ao último ano o estudo das matérias profissionais.

Isto, nas escolas do 1.º grão. Nas do 2.º temos 2 anos para adaptação, três para o curso normal e dois para o curso de aplicação, em que se estudam minudentemente as matérias pedagógicas.

O Instituto de Educação, hoje incorporado à Universidade, corresponde à nossa Escola de Aperfeiçoamento, se bem que, contrariamente a esta, não tenha um curso único, e sim vários, alguns permanentes, outros extraordinários.

Depois de focalizar também, ligeiramente, a organização do ensino técnico — profissional e a do superior, passa o A. ao estudo do contróle social e a educação.

Que é contróle? E' "o conjunto de forças espirituais que tem por fim estimular ou restringir as atividades humanas, regular a conduta" (135). Difere da coerção, que é força exercida sôbre alguém para que faça ou não faça alguma coisa, elemento essencial do fato social e causa do contróle. Aquela obriga; êsse induz, ecaminha, orienta. "O fim da educação é conseguir o contróle interno por meio da identidade de interesse e compreensão" (138).

A definição está, evidentemente, deslocada, e, si serve para educadores, capazes de completar-lhes as lacunas, não serve, é claro, para leigos.

Prossigamos. Já agora há uma melhor caracterização de contróle e coerção. "O contróle é um poder intrínseco da sociedade"; a coerção é um poder extrínseco da mesma sociedade". O A. afirma aqui "que a coerção aparece onde o contróle não se exerce, e que a coerção é elemento de contróle mas não é contróle". (138) Ora, parece-nos haver aqui contradição franca com o que ficou dito a pags. 135, isto é, *que a coerção orgina o contróle social*. E' estranho que a coerção, sendo causa, possa ser, simultaneamente, efeito parcial de si mesma.

A nós o que nos parece é que a coerção *póde ser* uma forma, um processo de contróle, assim como póde perfeitamente exercitar-se sem visar e sem conseguir contróle.

Uma e outro, porém, pretendem disciplinar, tomada a palavra no seu sentido mais profundo, e disciplina é, para Smith, o contróle social no seio do próprio grupo da escola (142).

Para conseguir uma disciplina real, interior, sugere o A.: exercícios rítmicos; trabalhos coletivos; organização de grupos de discussão; distribuição de prêmios de boa conduta segundo o voto dos escolares; cooperativas; disciplina autónoma (entrega dos cargos de vigilância aos próprios alunos); ligas de bondade; escotismo.

O cap. V trata da imitação, fonte suprêma de aprendizagem, processo de herança social.

No VI trata-se de orientação e seleção profissional, coisas que se parecem nos resultados, mas divergem no processo. "A orientação investiga o trabalho que corresponde às aptidões do indivíduo, baseando o seu diagnóstico no estudo dessas aptidões.

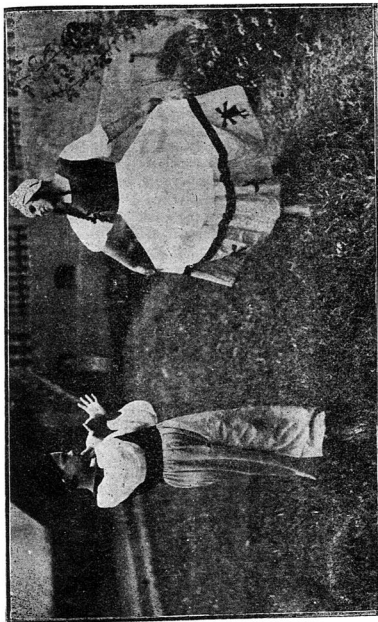
A seleção procura o homem que reúna as condições necessárias para a execução de um trabalho especial". (160).

Tarefa difícil, que a escola primária não tomou a si ainda, e para cuja realização não é, de-certo, o órgão mais capaz, deve ela ser deferida a órgãos técnicos específicos, ou sejam os institutos de orientação profissional, coisa que entre nós não existe, ou de que, pelo menos, não temos notícia.

Um dos meios de realização da orientação são os inquéritos educacionais, cuja utilidade, longe de reduzir-se a isto, se amplia notavelmente, resumindo imparcialmente tendências, pretensões, defeitos ou virtudes do meio social. Aplicados às questões de educação eles deveriam servir, antes do mais, para apurar que resultados advêm da adoção de determinados sistemas de ensino, pois não é possível que todo um aparelho educacional se tome campo de experimentação de métodos didáticos, sem jamais estabelecer qual deles é mais econômico e consentâneo com a índole de nossa gente, com a nossa organização social, com os nossos objetivos políticos.

Julgamos oportuno consignar aqui o resultado de um inquérito procedido em São Paulo em tôrno da preferência dos alunos quanto às matérias do programa. Foram argüidos 1277 alunos de 11 cursos, verificando-se ser o Português a matéria preferida por 62,5 %, o que revela uma auspiciosa compreensão de que essa matéria, realmente, é o fundamento da cultura.

Em outro capítulo, analisa-se o progresso social e a educação. Esta se transforma, naturalmente, navegando na esteira das transformações sociais. A luta, de que resultam as mudanças sociais, trava-se entre as forças renovadoras e



Dança holandêsa — Um dos números do festival realizado em prol da Caixa Escolar do Grupo de Leopoldina, e ensaiado pela respectiva professora de educação física, D. Emilia Oliveira Guimarães

as conservadoras. Do seu reflexo no campo educacional, muito sabemos nós, porque é nossa contemporânea a disputa entre as duas correntes, uma querendo a reforma radical da escola, outra desejando conservá-la tal como era.

Se é verdade que a vitória sorrirá por fim à corrente renovadora, não devemos, entretanto, censurar a conservadora, que realiza a benéfica função de resistir a exagêros, fundados em teorias mirabolantes e sem fundo científico, que os idealistas renovadores propagam.

Capítulo que percorremos com o maior interêsse foi o atinente a atividades extra curriculares, sobre o qual é paupérrima a nossa literatura pedagógica.

E' forçoso confessar que não encontramos ali o que esperavamos. A págs. 240, alinham-se os objetivos das atividades extra-curriculares e os seus princípios gerais. Uns e outros, são transcritos de Mc-Rown. Referindo-se aos clubes escolares, o A. os estuda com as palavras do eminente Delgado de Carvalho, que, aliás, não fez senão repetir também Mc-Rown na sua *Sociologia Educacional*, ao menos no que respeita à parte prática. Preconisa-se o Conselho de Estudantes como cooperador na administração da escola (241-2). Deve ter uma diretoria, comissões, uma assembléia, e funcionar segundo as normas de um regimento interno. As representações teatrais são tidas pelo A. como muito úteis à escola, pela motivação que fornecem aos estudos de literatura, história, linguagem, etc., e podem servir não só de trabalho escolar, mas também de fator de atração dos pais à escola. Em ligeira referência, mostra o sr. Archêro como entre nós se cuida mal do cinema educativo, processo auxiliar do ensino hoje largamente explorado, e com êxito, em tantos países. Eis o que diz "O que temos verificado é que as fitas escolhidas não são em nada educativas. (243). Poderíamos acrescentar: não há uma filмотeca capaz de permitir funcionamento continuo ao projetar; é elevado o preço de aluguel dos filmes; o do aparelho está acima dos recursos da maioria dos institutos; a maioria dos filmes são estrangeiros, com letreiros em a língua nacional, de modo que

em nada aproveitam às nossas crianças, que, aliás, por elas se não interessam.

As sociedades literárias atléticas, as excursões, as publicações, o escotismo, incluem-se entre as atividades extra-curriculares. Elas "auxiliam àqueles que desejam administrar na escola, instituição social (sociedade em miniatura) a educação conciente. A iniciativa, a cooperação, a liderança, etc., são adquiridas nas atividades extra-curriculares" (253). E' um ponto de vista generalizado entre autores pedagógicos e professores.

Já surgiu, porém, quem ponha em dúvida os resultados dessa aprendizagem. Há quem pense que não se faz a transferência dos labios concernentes a essas qualidades, porque o fator *situação* tem uma importância que não se póde olvidar.

Em apêndice, o A. formúla um programa mínimo para os vários graus do ensino primário, girando em torno de centro e sub-centros. Segue-se um projeto de estatutos para um clube de sociologia, um projeto de museu social e alguns trabalhos de alunos sobre assuntos pertinentes à matéria, e, por fim, o decreto estadual que criou a Universidade de São Paulo.

Mas somos de parecer que, no estado atual de nossa cultura pedagógica, o A. que não cuidar de ensinar ao professor meios de ação educativa, perderá belamente o seu tempo. Não pretendemos, é óbvio, sacrificar os objetivos às técnicas de realização. Mas queremos estas porque reconhecemos a necessidade daqueles, e sabemos quanto são desanimadores os fins que fogem às nossas reiteradas tentativas para atingi-los.

O livro tem a sua utilidade para professores de escolas normais. No dia em que o sr. Archêro Junior, com os dotes de que dispõe, quiser fazer obra mais prática, desenvolvendo sobretudo o capítulo atinente à instituição e funcionamento das atividades extra-curriculares, provavelmente terá daqui os nossos grandes aplausos, pois haverá dado à nossa lite-

ratura pedagógica uma obra que ela não tem, e é necessária, grandemente necessária.

PEQUENA SELETA LATINA — ANTÔNIO PICCAROLO

Livraria Editora Odeon — São Paulo

Reüniu aqui o A. farto e variado material para leitura, interpretação, análise e composição dos principiantes no estudo do latim. Basta saber que o livro contém, em 134 pags. de texto, 55 fábulas, 34 anedotas históricas, 11 epístolas, 23 trechos alusivos à mitologia greco-romana e 116 atinentes à história antiga.

Partindo, certamente, do princípio pedagógico de que as dificuldades devem ser graduadas e bem distribuídas para não motivarem cansaço ou procurarem desânimo, o A. só fez uso de trechos curtos, de que a idéia central ressalta logo, falicitando a compreensão.

Em volume bem cartonado, com impressão nítida, a PEQUENA SELETA LATINA é um livro destinado a curso intensivo em as nossas escolas secundárias e complementares.

LIÇÕES DE HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO — E. TUBINO SAMPAIO — Edição da LIVRARIA DO GLOBO — P. ALEGRE

Dia a dia, a Livraria do Globo vai ampliando seus serviços à causa da cultura brasileira. Livros para tudo e para todos tem ela editado, e já é grande o número de manuais escolares, do melhor quilate, com que ela tem vindo em socorro dos estudantes.

Lições de História da Civilização, de que se acham publicados os volumes correspondentes à 1.ª e à 2.ª séries, é um livro excelente, feito de acôrdo com os programas vigen-

tes, e em que o A. mostra saber exercer para principiantes, adotando linguagem simplíssima, entremediando pontos propriamente ditos com leituras atraentes, e semeando, em todas as páginas, fartas e belas ilustrações que materializam, quanto possível, fatos e figuras do passado.

Parece-nos que o A. fez o seu trabalho baseando-se num princípio psicológico, qual o de que ao homem interessa principalmente o homem. Por isto, procurou sempre destacar as figuras de prôa dos movimentos sociais, e em torno delas tecer a rede dos fatos.

No volume destinado à 2.ª série, apresenta, ao fim de cada capítulo, um quadro que o aluno deve preencher, rememorando nomes, fatos, datas, que esquematizem a matéria estudada.

É um trabalho que merece a mais ampla aceitação, e digno de completos aplausos.

PROGRAMA DE VERNÁCULO — Estêvão Cruz — 1.ª e 2.ª séries — Ed. da Livraria do Globo — P. Alegre — 1936.

Como se declara no rosto, a obra traz uma antologia e subsídios literários e gramaticais.

Justificando o critério que presidiu a sua organização, diz o joven e festejado polígrafo que a morte há pouco furtou a um brilhantíssimo destino nas nossas letras didáticas: "procuramos apenas fornecer material para se organizarem aulas..." não organizamos aulas... As aulas de línguas devem ser vivas, criadas segundo as necessidades da classe. As aulas desenvolvidas nos livros são mortas, descoloridas, incapazes de interessar a estudantes que nem sempre carecem daqueles ensinamentos ou ainda não os podem alcançar". (Prefácio, 8).

Depois de transcrever as instruções do programa oficial (coisa aliás sem cabimento num livro que se destina particularmente ao aluno), faz o A. uma exposição do método a que deve obedecer o estudo da linguagem, nomeada-

mente o da gramática? Expõe aí o A., com muita lucidez, pontos de vista inteiramente razoáveis, pedagogicamente ortodoxos, e presta mesmo o serviço de ensinar que é impossível aplicar a tais estudos exclusivamente o método indutivo, o que é, aliás, impossível. A utilidade de todo conhecimento consiste na possibilidade de aplicá-lo aos fatos outros que aqueles de que o conhecimento resultou — e isto é dedução.

Este lance é de mestre: "O método indutivo, só, não seria suficiente ao joven, visto que este teria, por si mesmo, de fazer num ciclo pequeno de estudo o mesmo esforço que milhares de homens em dezenas de séculos fizeram para chegar aos resultados conhecidos nos nossos dias, no terreno das pesquisas gramaticais.

Por isso, para o conhecimento rápido e perfeito das leis de linguagem, é conveniente associar ao método indutivo o método dedutivo".

De acordo com esse juicioso preceito pedagógico foi que o A. distribuiu a matéria do livro. Uma primeira parte foi dedicada à gramática, compreendendo, abreviadamente a taxinomia, a camponomia, a sintaxe (relacional, de concordância, regência e colocação); aí transcreveu também o formulário ortográfico da Academia.

Nesta 1.ª parte não estamos, vezes várias de acordo com o A., que, tendo seguido M. Maciel na disciplina topológica dos pronomes átonos, não quis segui-lo na denominação e no método de estudo de vários fatos. Por isto, foi omissivo em pontos importantes, p. ex., quando tratou da apofonia dos vocábulos circumflexos na penúltima sílaba, que aquele ilustre mestre tão bem estudou, estabelecendo excelentes regras prosódicas, que o A. não registou, passando sobre o assunto como gato sobre brasas, nestes termos: "Na formação do plural, há palavras cujo valor da vogal tônica fica alterado, como: *Jôgo, Jôgos; côro, côros*. Os bons dicionários prosódicos e a boa leitura são os melhores mestres para o caso". (pág. 21).

Para E. Cruz, as vozes verbais são apenas três: ativa, passiva, reflexa ou média (31), quando é inegável a exis-

tência de uma voz *recíproca*, perfeitamente característica, impossível de confundir-se com a reflexa, porque, nesta, o sujeito é agente de uma ação e paciente da mesma ação; naquela, o agente não é paciente da mesma ação, mas de ação *igual*, praticada pelo paciente da sua ação, ex.: Pedro e Joana amam-se, isto é: Pedro ama, Joana ama; Pedro recebe o amor de Joana; esta, o de Pedro.

Na mesma página, diz que os verbos são defectivos "quando se carecem de certos tempos", noção incompleta porque ao verbo podem não faltar tempos, faltando, entretanto, pessoas (defectivos pessoais) ou sistematicamente as 1.ª e 2.ª pessoas, só sendo conjugados na 3.ª, dada a natureza de seu sujeito (defectivos impessoais) e, finalmente, verbos há que, no seu sentido próprio, são usados sem sujeito, apenas na 3.ª do singular (defectivos impessoais).

Assim, em muitas outras passagens dissintimos do A.

Como, porém, pode o professor, no decurso das lições, completar essas lacunas, e até valer-se delas para exercitar o espírito crítico dos alunos, fazendo-os ver que livros há-os bons e máus, e neles se encontra o certo e o errado, adotamos "Programma de Vernáculo" para uma classe da 2.ª série. E temos servido, com os seus trechos literários em prosa e verso, a maioria deles precedidos da bio-bibliografia do A. e respectivo retrato e com os seus múltiplos textos para corrigir, com as sugestões para composição literária, subsídios gramaticais, etc.

A coletânea de textos para leitura é que não merece elogios. Há-os insípidos, impróprios, difíceis, como, p. ex., os das págs. 133, 141, 157, 259, 271, 277, 281 e outros. Os vocabulários, com que o A. busca elucidar alguns textos, seriam úteis si mais desenvolvidos. Percebe-se que Estêvão Cruz não lecionou por muito tempo e por isto não percebeu a indigência vocabular dos ginasianos das séries inferiores.

A nosso ver, o maior defeito do livro são os erros que escaparam à revisão. Seu número é alto, tornando-se necessária a atenção do professor para que os discentes não tomem c errado pelo certo.

E' um livro que merece uma reforma, pois, no conjunto, é dos melhores que têm aparecido entre os destinados a auxiliar o mestre no ensino da língua pátria, pela variedade de sua matéria assim como pela disposição dela.

ROSA MARIA NO CASTELO ENCANTADO E MEU A B C — (Volumes 3 e 4 da Biblioteca de Nanquinate) — LIVRARIA DO GLOBO

A grande editora gaúcha está inegavelmente em primeiro lugar entre os produtores de literatura infantil.

Seus livros reúnem todos os requisitos para serem queridos da petizada. E' o que sobejamente atestam os dois volumes sob exame, pertencentes à Biblioteca de Nanquinate, pseudônimo sob o qual se esconde um belo escritor para crianças.

ROSA MARIA NO CASTELO ENCANTADO é um livro delicioso. Rosa Maria não tem um ano. Vai visitar o castelo encantado. Encontra anões de todas as cores e tamanhos, escadas que a carregam, montanhas de doces, ratos que de vela em punho lhe aclaram o caminho, formigas que patinam, baratas que pintam paredes, bananas que a si mesmas se descascam e vêm oferecer-se a ela, cachorro-médico, que cura bananas, fósforos que o gigante transforma em bonecas, salsicha que vira cachorro, floresta encantada cheia de gnomos...

Ela encontra aí — Branca de Neve na casa dos anões, esperando o príncipe seu noivo, que depois vem buscá-la de avião; vagalumes que ficam acesos a noite inteira para iluminar Rosa Maria, as bonecas e o cachorro, que dormem na floresta. Depois aparece um sapo, que leva uma dentada do Cachorro-Quente e vira príncipe; os excursionistas fazem uma visita à fábrica de balas de mel de D. Abelha, topam com o Gato de botas, que é comido pelo Cachorro-Quente; deparam com o Chapelinho Vermelho, que vai levar merenda à avó, visitam a cidade das borboletas e a das flores; des-

cobrem a Bela Adormecida, o Pequeno Polegar, Joãozinho e Maria. Por fim — ó susto! — ouvem o urro do gigante. Toca a correr!

Sãos e salvos chegam todos ao castelo, onde o mágico, seu dono, dá a Rosa Maria o livro de histórias e figuras, onde está a floresta encantada.

É uma linda narrativa, destinada a encantar os pequerruchos. Não deve faltar em nenhuma biblioteca infantil. As gravuras, numerosas, multicores, muitas de página inteira, — e o livro é de grande formato — fazem dêle uma delícia para os olhos.

Aliás, é mister reparar que nem sempre as ilustrações estão no lugar conveniente. Muitas estão bem depois do texto; e uma não tem com êle a menor relação. São, porém, minusculeiras que não afetam o valor do excelente livro, que vale bem os 4\$000 por que é vendido.

MEU A B C já é livro de outro gênero, como do próprio título se deduz. Destina-se à fixação das letras. Cada página traz uma história relativa a animal ou objeto de nome começado por cada letra. Para o *a*, avião; *b*, bola; *c*, cavalo; *d*, dragão; *e*, elefante; *f*, flauta; *g*, gato; *h*, hipopótamo; *i*, índio; *j*, jornalista; *k*, kagado; *l*, lua; *m*, macaco; *n*, navio; *o*, ovelha; *p*, papagaio; *q*, quadro; *r*, rato; *s*, sapo; *t*, tambor; *u*, urso; *v*, vaca; *x*, xadrez; *y*, yacht; *z*, zebra.

Antes do mais, assinalemos que a grafia adotado no texto é a acadêmica, cujo abecedário não possui as letras *k* e *y*, bem como o *w*. Quanto ao *k*, seria admissível sua inclusão, pois que é ainda usado nas abreviaturas de quilo e seus compostos. Não devia, entanto, ser empregado como inicial da palavra kágado, hoje grafado com *c*, e até exemplificativamente citada no documento do acórdão ortográfico.

O *y*, porém, foi inteiramente banido da ortografia oficial da língua nacional. Não devia ter sido usado no livro. É é muito para notar — e para censurar — que o A. fôsse servir-se de palavra estrangeira para empregar a malsinada letra, de palavra que já tem correspondente em nossa língua.

De feito, o vocábulo usado — *yacht* —, é entre nós *hiate*. Não verificamos se já foi recebida nos nossos léxicos, mas já corre na linguagem das pessoas cultas e na pena de vários escritores. Si não queria esquecer o *y*, empregasse então, digamos, a palavra *Ypiranga*, que denominando um riacho célebre em nossa história, também rotula um dos nossos grandes museus.

Relativamente à literatura, notamos a inserção de certas noções e termos que não merecem aplausos, como veremos.

Para a letra *B*, a palavra utilizada foi bola. E diz-se, ali: "O mundo é uma bola. Mas não servia para futebol porque é chata nos pólos." Ora, criança de 6-7 anos terá noção do que seja mundo? Do que sejam polos?

A letra *D* vem iniciando a palavra *dragão*. E o texto reza: "Ali está uma fada e um cavaleiro medieval. O cavaleiro medieval anda à procura de aventuras."

O dito cavaleiro faria melhor se não aparecesse, ali, com inoportunidade realmente medieval.

A letra *I*, corresponde a índio. Eis a literatura respectiva: "Nos Estados Unidos temos índios de pele vermelha. Estes índios da figura são índios brasileiros do tempo de Pedro Álvares Cabral". Que é Estados Unidos? Que tempo foi o de Cabral? Quem era êste?

Estão aí perguntas que difficilmente serão respondidas com proveito para os pirralhos.

A lua é o motivo do texto referente à letra *L*.

Vejamos estas passagens: "A lua está no céu cercada de estrêlas. O mais engraçado é que muitas estrêlas são muíssimo maiores do que a lua.

Si parecem menores, é porque estão mais longe de nós do que a lua"... "Quando a gente olha para a lua vê uma figura. O povo diz que é S. Jorge *subjugando* o dragão. Mas não é: são *vales profundos* que há na sua *superficie*."

Sapo é o motivo do texto pertinente à letra *S*, que assim termina: "Os sapos são inofensivos ao homem". Ora, aí está uma assertiva contestável.

Ainda há dias, numa revista pedagógica, lemos um relatório de excursão feita por um grupo de alunos, com a respectiva professora, ao laboratório do Dr. Vital Brasil. Dizia ali a professora que, entre outras noções ministradas pelo notável cientista a respeito de animais venenosos, figurava a de que certa espécie de sapos — os bufos —, excretavam um líquido viscoso de alta virulência, produzindo uma incurável erupção.

Quem vulgariza noções científicas, está obrigado a pesquisar para só asseverar verdades incontestes.

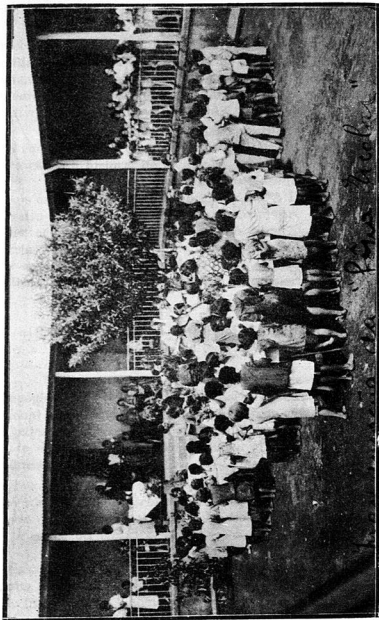
Estes reparos ficam aqui expressos sem outra intenção que a de prevenir os mestres, porque o livro é apreciável, em conjunto, menos com o fim a que o A. parece havê-lo destinado, ou seja a aprendizagem do alfabeto, do que como simples literatura infantil.

Suas policromas gravuras, sugestivas e amplas, embelezam-no grandemente e são por si sós capazes de fazê-lo querido das crianças.

HEIDI NOS ALPES — Johanna Spýri — Trad. de PEPITA DE LEÃO — Ilustrações de J. Fahrion — Edição da LIVRARIA DO GLOBO.

Em visoso volume encadernado, de 150 páginas, conta-se a história de Heidi, galante e boa criança que morava num dos montes da cadeia alpina, e que era a felicidade de seus avós. Sua bondade fê-la ganhar muitos amigos, algumas pessoas gradas de Francfort, que uma vez a levaram como hóspede e muito se lhe afeiçoaram, especialmente Clara, um pouco mais velha do que ela, presa ao leito por uma moléstia que lhe paralisára os membros inferiores.

A conselho médico, foi Clara passar uns tempos nos Alpes, e de tal fôrma se beneficiou do clima, da alimentação e dos cuidados do avó e dos carinhos de Heidi, que ao fim de breve tempo já se tinha de pé e fazia pequenas caminhadas. O pai e a avó de Clara excederem-se em mostras de



Grupo Escolar de Muzambinho — Inauguração da "Sopa Escola"

reconhecimento. Cumularam de presentes as pessoas da família de Heidi, e prometeram ao avô velar pela netinha, quando êle cerrasse os olhos. A tais propósitos associou-se o médico da família (cujo nome o. A. não revelou), também cativo dos dotes morais de Heidi.

O que ocorreu nos Alpes, ao ensêjo da visita, é relatado com viveza e graça. A figura exótica do pastorzinho Pedro enche a história de incidentes interessantes.

Pepita de Leão nos deu, nesta tradução, linguagem mais esmerada do que a empregada na "A Ilha do Tesouro". Mestre Fahrion, que está de fato um mestre em matéria de ilustrações, espalhou colorido e beleza no livro, que será de certo lido com muito agrado pelos nossos pequerruchos do 4.º ano e pela adolescência dos nossos cursos de adaptação. Aliás, já é livro recomendado pelo Ministério da Educação.

A EDUCAÇÃO E SEUS PROBLEMAS, de *Fernando de Azevedo* — Cia. Editora Nacional

Constituindo o volume 22 da coleção de Atualidades Pedagógicas da Biblioteca Pedagógica Brasileira, a Editora Nacional lançou esta obra em a qual enfeixou várias conferências e palestras, através das quais, em diferentes lugares e épocas, o sr. Fernando de Azevedo debateu alguns oportunos temas educacionais.

Entre outros, ali estão estudados os seguintes: *O problema da educação rural, A missão da Universidade, O Estado e a Educação, Política e Educação, A unidade nacional e a educação, etc.*

Escusado é elogiar o novo livro do ilustre pedagogista brasileiro, em cuja obra, toda ela, sente-se o espraiamento de uma cultura extensa a serviço de um idealista puríssimo e de um incansável homem de ação.

E' neste último caráter que o A. se insurge contra o que chama a exploração literária da educação rural (45), buscando mostrar que a escola não é lá tão grande fator de

êxodo dos campos, pois que são normais os movimentos dos grupos humanos, havendo preponderância dos fenômenos de movimento sobre os fenômenos de fixação (50). Para S.S. o problema é fundamentalmente demográfico (55), sendo impossível estender a educação a crianças dispersas, isoladas por vastas léguas de território. Aponta a influência extraordinária dos caminhos, à teargem dos quais sempre se desenvolveu a civilização (58), sobre a vida escolar, ora permitindo a congregação de crianças numa escola, ora permitindo o acesso do professor a ela. Mais além indica a necessidade de uma política geral de melhoramentos rurais (61 e seguintes), como, aliás, já fez Sud Menucci.

Focalizando o problema professor rural, malsina o A. a solução, já em começo de execução, de formar quadros especiais para o magistério rural.

Pensa que os cursos profissionais comuns das escolas normais podem, estudando e fazendo estudar os problemas do meio rural, levar o futuro mestre a compreendê-lo e senti-lo.

Dissentimos do A., aí. Preferimos para o meio rural, na sua peculiaridade, um professor típico, que o menos que faça seja ensinar. Um mestre que conheça um pouco de tudo o que o caipira conhece, sinão mais do que êle; mas que êsse aprendizado não se faça "na fantasia, sinão vendo, tratando e pelejando", como inescivelmente bem o disse o nosso Camões.

Em "Política contra a educação", alude ao êrro dos que supõem possa a escola tudo criar de acôrdo com os seus desejos, endossando Ortega y Gasset que pensa ser êrro fundamental a crença de que as grandes nações são obras de sua boa escola, quando é certo que a fortaleza de uma nação se produz em globo. Se um povo é politicamente vil, é vão esperar qualquer coisa de sua escola mais perfeita". (136). O problema educacional passa, assim, a simples minúcia do problema geral, de reconstrução nacional, de reorganização do Estado, não como um titular de direitos, muito menos como soberano, na ordem interna, ou como "um privilégio

de mando", mas "como um serviço público" (149). E' mister libertar o Estado do parasitismo político (151), em conflito com as forças realmente construtivas, e marcadamente com a escola, na qual, infelizmente, "os professores se mantêm isolados no orgulho agressivo de suas especialidades ou encerrados no círculo estreito de seus interesses, e si, entre êles mesmos que deveriam ser os guardiões da cultura, se consagra a rotina que se opõe à renovação de valores, se encara com desconfiança o mérito, se premeia a mediocridade e se hostiliza a cultura, não haverá forças capazes de subtrair a educação às influências da política partidária e de erguê-la, do marasmo em que vegeta, a êsse alto nível em que devem pairar as cousas do espirito e da cultura." (167).

Na seguinte conferência, examina o A. a Universidade em face das lutas políticas, situando-a como instituição apolítica, embora interessada diretamente em todos os fenômenos e movimentos sociais, como órgão de formação das êlites dirigentes, a que interessam todas as manifestações de vitalidade humana, no campo político, como no cultural e econômico. A págs. 173, censura o crédito ilimitado concedido à mocidade, para o exercício de funções públicas, frisando o esquecimento do "papel social que representam, para o equilíbrio político, os homens de maior idade, e, portanto, de maior experiência", pois "o exercício do poder público exige, como nenhuma outra atividade humana, a maturidade da inteligência".

Em "Política de Educação", ensina que "uma política de educação pressupõe uma filosofia de educação. Mas, por isto mesmo que uma "política de educação se propõe estabelecer fins a atingir em dada situação histórica de um povo, os objetivos não podem ser fixados a rigor, por especulação puramente teórica, sem levar em consideração as condições concretas do meio e as aspirações e necessidades coletivas. Não é em uma filosofia educacional, deduzida logicamente de qualquer sistema filosófico, que se tem de edificar a política de educação, que não se poderá esvair, se a quisermos fazer viver, do seu conteúdo sociológico" (203).

Pensa mesmo S. S. que, embora todo o processo educativo seja, por sua natureza, finalista, e se funde numa concepção de vida e de valores o fator sociológico deve preponderar em toda política de educação (204), sendo perigosa e insuportável a política de educação que se encerra, rígido e inacessível, na torre de marfim de uma escola filosófica, ou se abandone, informe e flutuante, às várias correntes de pensamento (206). Censura as grandes reformas de educação no Brasil (e, naturalmente, não dá notícia de que em Minas se houvesse feito a maior delas, e a primeira), por não terem obedecido a qualquer plano de política geral (212).

Para S. S., o requisito primordial de nossa política de educação é o seu marcante fundamento nacionalista; deve haver uma seqüência entre os vários graus de ensino; e, no que toca aos seus objetivos, deve interessar-se pela personalidade integral dos educandos, estabelecendo "o primado dos valores culturais sobre os valores materiais e a preponderância dos valores morais e espirituais sobre os próprios valores de cultura" (220).

Outros temas, gerais e especiais, são abordados pelo festejado escritor, no livro sob exame, com a mesma segurança e objetividade, com o estilo vigoroso e florido através do qual vasa, com gosto helênico, os primores de sua cultura humanística e pedagógica.

É um livro para quantos entendam de saber o que é, como é e para que é a educação, principalmente para os mestres, a quem cumpre agir conscientemente em vista de fins a atingir; para administradores em geral, e administradores escolares em particular, aos quais incumbe, muitas vezes, traçar os fins de educação e prescrever os meios com que deva ser atingida.

A palavra do sr. Fernando de Azevedo é das que com mais autoridade debatem, no Brasil, questões de ensino. Cumpre-nos acatar-lhe os ensinamentos, fruto de meditação e experiência, muito embora aqui e ali tenhamos de discordar de suas opiniões.

ABEL FAGUNDES

A meu amigo o principiante

Fichas Psicológicas

H. SOULIER

Desde que se viu às voltas com a realidade, meu amigo principiante tem ficado muitas vezes desorientado pelas inconseqüências da mentalidade infantil.

Entretanto, cuidava ele saber o que é a criança em geral, pois que vê ainda, nitidamente, em certa página do seu caderno de psicologia, uma classificação pondo em relevo os traços característicos da criança e um quadro concretizando os principais tipos psicológicos do escolar.

Quando, porém, ele tenta classificar seus alunos, de 6 a 14 anos de idade, nas categorias previstas, quanta dificuldade! O curso de psicologia teórica é realmente demasiado simples para uma realidade tão complexa, tão diferenciada. Diferenças de idades, de caracteres, de vigor físico, de meio familiar, de hereditariedade, de aptidões intelectuais, todas estas causas fazem de seus trinta e cinco alunos, trinta e cinco individualidades distintas. Certamente, algumas disposições gerais comuns tornam possível um ensino coletivo. Mas são sobretudo as divergências que importa conhecer. Desconhecer as insuficiências físicas, as tendências mentais, as perturbações de caráter, as deficiências sensoriais e intelectuais, não é educar às avessas, ou, pelo menos, dispendir esforços estéreis? O homem dos campos conhece a terra que cultiva, com sua qualidade e defeitos. Por isto, ao agricultá-la, confia-lhe sementes com pleno conhecimento de causa. Há-de o principiante conhecer as boas

e más disposições dos seus alunos, si pretende agir com a mesma eficácia.

Como, porém, há de conhecê-las? Por empirismo, intuição, ou por um trabalho metódico? Só a observação sincera e refletida pode ser frutífera. Foi estudando atentamente a infância que os apóstolos das escolas maternas transformaram, de maneira tão feliz, este primeiro meio escolar. Pelo mesmo esforço de compreensão raciocinada é que muitos educadores fizeram de sua escola campônia a casa escolar ideal, porquanto eles não são apenas os mesmos experimentados que prepararam com êxito para os exames e o certificado de aprovação, pela inteligente aquisição dos mecanismos intelectuais fundamentais: são também os educadores atentos que se empenham obstinadamente em penetrar o mistério das almas infantis.

Para tanto, eles constituem para cada aluno uma ficha psicológica que compreende, ao mesmo tempo, a ficha tradicional de informações elementares e sugestivas observações recolhidas durante o curso da vida escolar. São elas, evidentemente, classificadas, e correspondem às grandes funções psicológicas: inteligência, sensibilidade, vontade. Que convirá notar? O normal ou o anormal? Sem dúvida, o traço característico aberrante do comum, e, para o deficiente, a insuficiência, cuja causa é preciso descobrir.

Será necessário dar alguns exemplos? Eis aqui um pequeno de 9 anos, de olhar vivo e fisionomia aberta, apresentando ao primeiro exame os traços habituais da criança normal. Interroguemo-la. A primeira pergunta fica sem resposta. Repetida, ela dá motivo a uma resposta assizada, mas imperfeitamente articulada. Porque este defeito da linguagem falada? Porque existe, paralelamente, um atraso nas aquisições escolares?

Consultado, o médico não verifica qualquer deformação do palato ou da boca, nem surdez. Contudo, o mestre não tarda a descobrir a causa da anomalia. Si o aluno fixa os olhos sobre os lábios do seu interlocutor, compreende as palavras que se lhe dizem. Si, porém, fica de olhos fecha-

dos enquanto se lhe fala, ou não olha atentamente, já não compreende. O ouvido é sensível ao som, mas incapaz de interpretá-lo sozinho, sem o auxílio da vista. Assim se explica a articulação defeituosa, consequência das percepções auditivas mal interpretadas, bem assim a marcha lenta dos progressos escolares. Advinham-se logo as consequências pedagógicas: a criança colocada na primeira fila, e o professor a ela se dirigindo com permanente cuidado relativamente à clareza da pronúncia.

Vejamos outro exemplo, colhido noutra ficha, consagrada à sensibilidade e à capacidade emocional. Uma criança de 10 anos fez-se triste da noite para o dia. Nada de risos, nada de atitudes alegres durante os recreios, nenhuma vivacidade intelectual durante as aulas. Parecia dominada por um penoso sonho. O professor cuidou de indagar a respeito. A que atribuir uma tal mudança? moléstia física? algum acontecimento em família? Perguntas vãs. Um dia, entretanto, surge a explicação. Bem desejava a criança externar a causa de sua profunda melancolia: — uma avó, a quem muito estimava, tinha morrido, e seus estúpidos pais a haviam forçado, mau grado sua formal recusa, a beijar as faces geladas da defunta. Desde esse dia, uma visão dolorosa a perseguia, e uma sensação de pavor atormentava sua alma torturada. Toda a sua vontade comprimida êsse tormento recolhido, mas, contendo-o, mais profundamente o arraigava.

Como restabelecer a calma, como expulsar tal perturbação psíquica? O fato de confiá-la foi por si só uma primeira liberação, como ensina Freud. A doce autoridade do professor e seu afetuoso poder de sugestão acabaram a liberação. A imagem incômoda foi apagada. A paz e a alegria infantis retomaram seus direitos.

Tais são, entre outras, algumas das anomalias que se inscrevem nos arquivos psicológicos de meu amigo o principiante: — traços físicos singulares, perturbações psíquicas passageiras, atitudes insuspeitadas que se revelam, reações espontâneas em face de certas dificuldades, antecedentes familiares, vontade firme ou titubeante, sentimento de simpa-

tia, etc., todas essas observações minuciosas constituem, para ele, a mais rica documentação pedagógica. Sábiamente evita ele tirar daí interpretações precipitadas; separa escrupulosamente o fato observado, anotando-o convenientemente, da hipótese, que deduz com uma prudência toda cartesiana. Graças a tais precauções, ele prova que não é impossível ser jovem pedagogo e bom observador, o que evita muitas decepções.

H. SOULIER

(Trad. de *L'école Libératrice*, Paris 29-5-37, por A. F.)

AVISO AOS SRS. ASSINANTES

Afim de evitar interrupção na remessa da "Revista do Ensino", devem os srs. assinantes reformar a tempo as suas assinaturas.

A significação pedagógica do Conto de Fadas

("ZEITSCHRIFT FUER PSYCHOANALYTISCHE PAEDAGOGIK") — por Alice BALINT

(Trad. de Ana Otília Ruth MAGER, da Embaixada da Alemanha)

Alice BALINT

VIENA, ABRIL, 1937. — A constituição da família forma um problema já de per si muito sério, à vista das condições atuais da vida, da evolução da jurisprudência e da influência das tradições, principalmente nos países de velha civilização. Como que para dificultar ainda mais a solução desse problema, surgem freqüentemente outros que parecem destinados a não passar de interrogativas sem respostas. Entre as questões que decorrem de constituição da família e do lar, a mais importante e a que mais transcendência apresenta, em relação ao futuro da humanidade, é, sem dúvida, a da formação da alma da criança. Não são poucos os pais que, nos dias de hoje, em face do predomínio da máquina, da materialização da vida cotidiana e do progresso das ciências positivas, ficam a meditar sobre se ainda é conveniente proporcionar, aos seus filhinhos, essa sempre fascinante literatura dos contos de fadas.

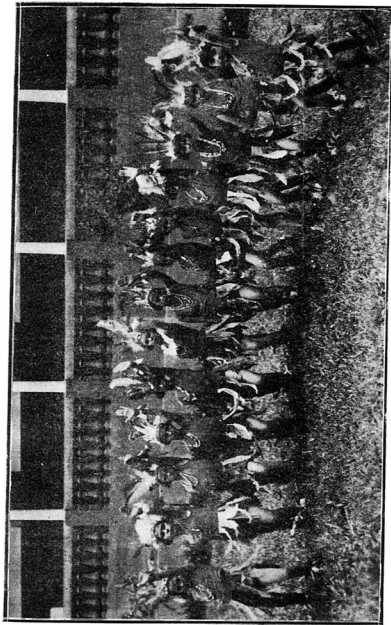
Como recebem, em regra, as crianças dos nossos dias, as narrativas imaginosas e ingênuas do "Chapéuzinho Vermelho", de "João e Maria" e das princesas que se adormen-

tam durante séculos, à espera do príncipe azul, que as deverá acordar? Acredita-se, em geral, que o conto de fadas está em contradição com o pensamento racional, não se devendo portanto, inundar o espírito das crianças com coisas tão irrealis e fantásticas. Há quem tema que essa literatura, pelos aspectos sinistros e sombrios que às vezes contem, auxilia o desenvolvimento das tendências para o medo, que todo ser humano traz dentro de si, desde o nascer. Até certo ponto, justifica-se essa reserva, posto que os autores de livros infantis, em sua maioria, não tomam o cuidado de evitar assuntos horripilantes, escrevendo, para as crianças, aquilo que, para os adultos, seria "gran-guignol".

As descrições de gigantes que devoram crianças travessas, de dragões que atiram labaredas em pequerruchos, e de fantasmas que furtam meninos menos estudiosos são, na realidade, pouco indicadas. Isto, porém, não impede que, em princípio, se aceite, mesmo nos tempos modernos, a consciência prática e científica de saber como e quando é oportuno proceder dessa forma. Em verdade assim como não há mais doenças, mas apenas indivíduos doentes, assim também já não se deve falar em infância, e sim em crianças. Aos pais, aos educadores, aos professores, é que cabe a difícil tarefa de acompanhar a formação do espírito de cada criança, observando as suas tendências espontâneas, favorecendo as boas e contrariando inteligentemente as más, e resolvendo, vez por vez, sobre o que mais adequado se afigura para alimentar a sua curiosidade, sua vocação e o seu desejo de saber.

Dizem os racionalistas aqui na Austria, que as crianças se interessam pelas realidades, concluindo que os contos fantásticos, em que há cenas de grande pavor, não devem ser excluídos das suas leituras, uma vez que, por meio delas, aprendem a enfrentar os momentos graves da vida prática.

Todavia, o problema não pode ser estudado em linha geral. Si há crianças que, com tais leituras, aprendem, de fato, a defender-se na luta pela vida, outras adquirem, para todo o resto da vida, uma atitude de reserva, de timidez, de



Alunas da professora de educação física, Emilia Oliveira Guimarães, do Grupo Escolar de Leopoldina, exibindo-se num festival em benefício da Caixa Escolar (62-A)

norror às situações bem definidas, que as leva, fatalmente, à derrota final.

Sempre de acôrdo com a verdade de que não é possível em pedagogia, generalizar as observações, ainda assim nos é dado afirmar que não se deve proporcionar, de forma alguma, à criança, leitura que lhe perturbe a espontaneidade da alegria, nem a tranqüilidade das atitudes. O conto de fadas, onde figura, como tema essencial, a vitória do bem sôbre o mal, e que parecia tão indicado para a boa formação da alma infantil, já não corresponde mais aos ditames da moderna pedagogia; na realidade cotidiana, não há bem que seja só bem, nem mal que seja só mal. Desponta, assim, na alma infantil, o sentimento de desolação, acompanhado pela percepção que se poderia denominar *física* da injustiça. Decorre daí uma tendência à hesitação, que nenhum educador deve permitir que se desenvolva, e menos que queira condenar para todo o sempre o educando à mediocridade, tanto social, como profissional.

O conto de fadas deve ser mantido em todas as escolas do mundo, em todos os lares, em todos os ambientes onde a criança existia. O bom conto de fadas, em relação à criança, tem o mesmo sentido mágico que, em relação ao adulto médio, é oferecido pela parábola.

Não é destituído da especial significação o fato de a Bíblia, livro dos livros, conter um máximo de parábolas. A mesma diferença que há entre o "gran-guignol" e a parábola, para as pessoas já formadas, existe também entre o bom e o mau conto de fadas para as delicadas individualidades que surgem para a vida.

ALICE BALINT

A criança problema

Do livro de John Edward Bentley "Problema Children"

"Muitos dos mais graves insucessos e dificuldades de nossa vida adulta não são mais que as conseqüências de golpes sofridos em nossa infância".

O Código da Criança, esse importante documento que resume "The White House Conference on Child Health and Protection" declara em um de seus artigos: "Toda e qualquer medida que possa desde cedo, revelar, descobrir ou diagnosticar na criança defeitos físicos e deficiências mentais de modo a tornar possível a sua cura ou, pelo menos, a melhoria desse estado deficitário, é um dever social inadiável".

Os governos de há muito compreenderam a necessidade de dar educação, adequada, em estabelecimentos especiais, aos cegos e aos surdo-mudos. Ultimamente, alguns já se voltam para os casos graves de anormalidade. Mas as outras? As crianças portadoras de pequenas deficiências físicas e mentais, que sentem dificuldades, por isso mesmo, de se ajustar ao grupo em que têm de viver?

Para esses é que deve, quanto antes, voltar-se a atenção dos administradores avisados.

Muitas dessas crianças, si tiverem educação apropriada, poderão ingressar no grupo feliz das crianças normais que se tornarão mais tarde em cidadãos úteis à sociedade. Como reconhecer, então, essa criança, atípica, portadora de pequenas desvantagens físicas mentais, deficientes, portanto, desajustada em seu grupo: — a criança problema ?

Uma criança de crescimento exagerado fora do comum, é um desajustado porque se exige dela, em face de seu tamanho, esforço superior a sua capacidade.

Uma criança cuja altura está abaixo do normal à sua idade é um desajustado. Sua pequenez, quer devida ao mau funcionamento de seu sistema endócrino, ou a enfermidades de sua primeira infância, dá-lhe um sentimento íntimo de inferioridade que o torna um eterno provocador de "casos".

Uma criança que adquiriu ou herdou um defeito físico específico que a impossibilita de determinada aprendizagem, é um desajustado.

Uma criança mentalmente precoce também pode ser um desajustado. Sua superioridade intelectual, quasi sempre, lhe dá atitudes mentais e sociais que o põem desadequado às condições normais de vida e de aprendizagem.

Uma criança mentalmente retardada é um desajustado. Sua incapacidade de aprender as coisas fundamentais a toda aprendizagem humana, devida à fraqueza de sua inteligência, a falhas de seus órgãos sensoriais ou a desvios de atitude mental, o põem em situação à margem da vida normal.

Uma criança é, enfim, um desajustado quando não se pode reunir aos demais, quando não é capaz de proceder dentro das normas comuns do que se chama "comportamento".

Esses são, em resumo, os casos aos quais se ajusta a expressão *criança problema*.

O desajustado por defeito físico

As crianças atípicas por defeito físico são em número muito maior do que o que, geralmente, se presume. Uma estimativa feita (nos Estados Unidos) entre alunos retardados nas escolas apresentou os seguintes dados: portadores de pequenos defeitos visuais 3 %; má dentição, 40 %; amig-

dalites ou adenoides, 20%^o; surdez parcial, 5%^o; doenças de nariz ou garganta, 50%^o; má posição (atitude física), 30%^o.

E, uma vez que muitas deficiências físicas se encontram em crianças retardadas é justo que se conclua haver grande correlação entre defeito físico e atraso mental; e, portanto, amigdalites adenoides, maus dentes, miopia, surdez apresentam fundamento legítimo para o retardamento escolar e tornam muito penoso o labor das crianças desse tipo.

Além desses há ainda um grande número de portadores de defeitos ortopédicos, de perturbações metabólicas e glandulares.

O número de crianças desnutridas ou mal alimentadas também é imenso. Em resumo poder-se-á dizer que em cada 6 crianças, 4 são portadoras de defeitos que, mais ou menos, perturbam o desenvolvimento de sua personalidade.

Todas essas perturbações devem ser remediadas para que o velho adágio "mens sana in corpore sano" possa ser uma realidade.

O desajustado por deficiência mental

Toda criança acima ou abaixo da capacidade normal, isto é, precoce ou retardada, é um desajustado mental. Ambos os grupos merecem cuidados e atenções especiais. Ambos os grupos devem ser retirados das fileiras das crianças normais que frequentam as nossas escolas comuns.

A criança precoce, que amadurece com rapidez, não é um desajustado no sentido mais comum em que esse termo é usado, isto é, não é rude, não sente dificuldade de aprender. Pelo contrário, tem capacidade mental em abundância. E, propriamente, isto não constitui uma ameaça a sua vida futura, a menos que não revele peculiaridades e extravagâncias ou incapacidade de ajustar-se ao grupo; porque, então, sim: é caso de preocupação e, até de alarme.

Já o retardado necessita que se lhe dêm cuidados e atenções especiais. Tais crianças constituem o maior e o

mais difícil problema com que se defrontam os professores em sua nobre tarefa.

O termo "retardado" tem sido usado em várias acepções no meio educacional, rotulando crianças que apresentam várias modalidades de retardamento provenientes também de causas diversas.

Alguns há que, possuindo embora inteligência normal, falham, entretanto, na maioria de seu programa escolar. São quasi sempre infelizes vítimas de maus princípios de aprendizagem e seu atraso é um simples problema de ensino. O remédio está na modificação dos processos usados pelo mestre.

Outros apresentam defeitos tão sutis de personalidade de que sómente uma análise bem acurada revela as deficiências e conflitos que devem ser removidos para poder haver resultados no trabalho escolar. São esses, na maioria, fracos, portadores de doenças crônicas ou de ligeiros defeitos de visão e audição que não lhes permitem aprender os fundamentos em que se baseia a educação humana: lêr e escrever.

Há também os retardados por fraca capacidade intelectual. Crianças desse tipo devem ter instrução especial, em classes especiais, adredez preparadas. Os que são de fato, de inteligência frisando a debilidade mental nunca poderão ter o preparo dado numa classe de tipo comum: mas sempre poderão aprender alguma cousa. Os outros, uma vez completado o seu desenvolvimento, deverão ingressar no grupo adequado de crianças de sua idade.

São também retardados de outro tipo as vítimas de circunstâncias sociais tais como incompreensão dos pais, da natureza da criança, desavenças na família, educação imprópria ou descuidada, etc. Essa situação familiar traz sempre conseqüências para a vida do escolar que sente dificuldades em se ajustar ao meio e à vida da escola.

O desajustado social

O terceiro grupo de crianças problemas são os malfezoes, os mandriões e os pequenos delinqüentes. O seu

desajustamento pode ser proveniente de indisposições físicas ou mentais. Às vezes são emoções imprópriamente manifestadas. Essas emoções muito fortes representam, apenas, resposta orgânica excessiva a certas espécies de estímulo. Predispõem, porém, a criança ao descontrole e à instabilidade. A criança instável é exageradamente sensível à crítica e quase sempre destituída de persistência no esforço, provocadora de distúrbios, indisciplinada.

Três são os principais tipos de desajustados sociais:

O primeiro é o que, por hereditariedade ou doença, é vítima de órgãos físicos imperfeitos. Tem, freqüentemente, grande pessimismo, sómente se interessa por si próprio, e é um perfeito egoísta.

O segundo tipo é o da criança mimada que vive como parasita, dependendo de todos ou que se sente na necessidade de ser constantemente apreciada. Quando se encontram fora de seu ambiente deixa-se levar ao desequilíbrio, à neurastenia, às vezes, ao suicídio.

O terceiro é o de crianças odiadas, desprezadas. Quasi sempre são de aspecto físico desagradável, às vezes deformadas ou aleijadas e muito relaxadas, o que as torna ainda menos atraentes. Crescem, portanto, sem amor e sem carinho em casa, na escola, ou onde quer que se encontrem. Tais crianças estão fadadas ao desânimo, ao pessimismo, muitas vezes, ao crime.

Que remédio dar, então, a essas crianças infelizes e perigosas à sociedade?

A escola, auxiliada pelas instituições de higiene social deve interessar-se em descobrir, desde cedo, as causas ocultas da inferioridade dessas crianças para dar-lhes educação conveniente, modificar-lhes os padrões de comportamento e transformá-los em cidadãos úteis a si próprios e à sociedade.

GUIA PARA A OBSERVAÇÃO E TRATAMENTO DAS CRIANÇAS DIFICEIS

| MA CONDUTA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|----------------------------|----------------------|---|--|--|
| — Odiato de fazer barulho. | Imitação ou sugestão | Lugar barulhento Vozes nervosas Atmosfera nervosa | Quieteude Voz calma Equilíbrio pessoal | Bater no timpão Voz alta e irritada Censura coletiva Ameaça de castigo ou promessas de recompensa |
| | Fadiga muscular | Bancos impróprios Exercício insuficiente | Bancos apropriados Exercício | Chamar atenção para o barulho |
| | Fadiga nervosa | Descanso insuficiente Aliment. imprópria | Retiro ou repouso Dieta (alimentação adequada) | Sempre o mesmo trabalho |
| | Ventilação má | Trabalho indigente | Variar o programa | |
| | Estupidez | Ventilação má Reparar na estupidez Se lhe desinteressaram a vontade | Ar fresco e renovado Fazer auxiliar os outros Considerar os outros | Reprimenda em público Favores pessoais Agravos pessoais |
| | Pressa ou aflição | Hábitos de medo | Equilíbrio ao trabalhar Encorajá-lo | Chamado de barulhento |
| | Imitação | Desordem nas mesas e na sala de aula | Limpesa e ordem | Distrações |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MÁ CONDUITA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|---|---|---|--|--|
| 1—Falta de tempo ou hábito de «esperar» pela escola | Ausência de motivação no trabalho Não tem sentimento de responsabilidade Não sabe avaliar Não tem direção própria Não tem vontade Conflito de interesses | Não sente o programa Não sente o prazer em trabalhar Trabalho fácil Habitado a que outros «toam conta» dele Habitado a que outros julguem por ele Habitado a que outros não sejam por ele Habitado a que outros decidam por ele Trabalho escolar fastidioso País que não auxilia, mas critica Maus hábitos | Explicar como fazer Se é bom o trabalho, elogiar-lo em particular Responsabilidade própria Comparar e julgar ele próprio Planejar e dirigir-se Decidir própria Escolher o seu próprio trabalho Interessar os pais Interessar os pais na correção dos máus hábitos Cuidar dos outros colegas | Faz-lo fazer sem explicar Se é mau,— criticá-lo em público Exercício dado como castigo Responsabilidade do professor Julgamento do professor Plano ou direção do professor Decisão do professor «Puxar por ele» Desprezo pela opinião dos pais |
| | Desejo de chamar a atenção sobre si | Educação com mimos | | Distinguir-lo |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MÁ CONDUITA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|---|--|---|---|--|
| 2—Falta de tempo ou hábito de «esperar» pela escola | Fadiga nervosa Dependência Irresponsabilidade Falta de confiança em si Não tem respeito próprio Auto-intoxicação Preguiça Ausência de vontade | Má nutrição Irregularidade de horário (refeições e dormida) Instabilidade nervosa Outros decidem por ele Outros cuidam dele Notas más Represamento pública Nutrição má Exercício insuficiente Repouso insuficiente Outros decidem por ele Fraguês de vontade | Nutrição adequada Regularidade Repouso frequentes Decisão própria Responsabilidade própria Trabalho satisfatório Elogio em particular Nutrição adequada Exercício Repouso Decisão própria | Ralhos Queixas Decisão do professor Responsabilidade do professor Máis notas más Máis represamento em público Doença e guloseimas Privá-lo de recreio Chamá-lo de preguiçoso Decisão do professor |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MÁ CONDUTA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|---------------------------|--|--|---|---|
| 4— <i>Progresso lento</i> | Habitou-se a falhar Falta de confiança em si Preparação deficiente Início fraco Falta de vontade Falta de ambição Morbidez Desatenção Saúde má | Notas más Crítica severa Colocado acima de sua capacidade Auxílio do professor Outros são responsabilizados pelo que faz Vontade fraca Não sente satisfação em fazer o trabalho Habitando a concentrar-se Trabalho desinteressante Alimentação inapropriada Exercício insuficiente | Trabalho julgado satisfatório Elogio ou crítica em particular Classificação apropriada Direção própria Responsabilidade própria Decisão própria Elogiar o que há de bom no trabalho Considerar os outros Bom humor Mudar de trabalho Exame para averiguar a causa Diferença Exercício | Mais notas más Chamado atrasado Exercícios numerosos Direção do professor Obrigação a fazer Decisão do professor Desaconselho pela crítica severa Aconselhar Chamado desatento Ginásios Privá-lo de recreio |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MÁ CONDUTA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|-----------------------------|--|---|---|--|
| 4— <i>Progresso lento</i> | Saúde má Esquece-se do que tem a fazer Médio das consequências | Repouso insuficiente Irregularidade de horário nas refeições e dormida Trabalho desinteressante Ridiculariza-lo Crítica severa Castigos condenáveis Nota má Trabalho não suficientemente claro Aceltar trabalho desonesto | Repouso Regularidade Apresentação variada Trabalho satisfatório Elogio em particular Castigos naturais Assinalar os progressos Questões que auxiliem o trabalho Trabalho individual Planejar e construir Fazer trabalhar, | Ter muitas distrações à noite Chamado de esquecido Chamado de embusteiro Censura em publico Muitos castigos Sarcasmos e ofensas Aceltar trabalho desonestos Aceltar trabalho copiado Aceltar respostas dadas por palpite, ainda que certas |
| 5— <i>Enganar ou Tramar</i> | Falta de confiança Lei de menor esforço Hábito de «cola» Hábito de aprender por perguntas | Aceltar trabalho desonesto Foi ensinando a copiar Pensar que saber é «adivinhar» ou «fazer sortes» | | |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MÁ CONDUTA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|--------------------|--|---|--|---|
| ↳-Enganar ou trair | Falta de amor próprio | Hábito de fazer trabalho mau | Elogio ou crítica em particular Difícil, porém interessante | Censura pública |
| ↳-Tristeza | Gosto de fazer exercícios difíceis Inveja | Tarefas fracas demais Discriminação injusta Lar não interessado Ter irmão, irmã ou colega privilegiado | Interesse pessoal | Trabalho difícil demais, danado lugar a fraude Censura Elogio dirigido aos outros |
| | Sensibilidade | Crítica pública Apanhar em falta | Simplicidade Elogio ou crítica em particular | Censura pública |
| | Resentimento | Interferência do mestre | Não interferir | Conselhos e direções |
| | Infidelidade | Lar desunido Outras desarmonias Ausência de amizade | Interesse Bondade | Sarcasmo Severidade |
| | Obtinação | Fôrça de vontade forte Fôrça de vontade | Direção própria | Mais do excessivo do professor |
| | Egoísmo | Hábito de concentrar-se em si | Considerar os outros | Pelúzio |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MÁ CONDUTA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|----------------------|---|--|---|--|
| ↳-Tristeza | Suspeição Concentração | Crítica injusta Fôrça de vontade forte | Atitude impressional Evitar interrupções súbitas | Julgamento explosivo Rabões contínuos |
| ↳-Inacessibilidade | Hábito de ser criticado Julgases desenhado | Criticado Suspeição injusta | Correção Elogiar o que há de bom Justiça | Censurar Julgamento explosivo |
| | Morbidez | Hábito de concentrar-se em si próprio | Considerar os outros Discutido franca Aprender a ter-humor | |
| | Nervoso | Alimentação imprópria Horário irregular Nervoso hereditário Sono insuficiente | Dieta Regularidade Sono | Castigo |
| ↳-Tédio ou estúpidez | Conflito de interesses | Trabalho escolar insidioso | Escolher o seu próprio trabalho | «Pisar por cima» Desprezar a opinião dos pais |
| | Chaticice | Pais que não auxiliam mas criticam Maus hábitos Imaturidade | Interessar os pais Interesse os pais na correção dos máis hábitos Classificado no nível, mesmo mais baixo | Conservação em nível superior a sua capacidade |

Guia para a observação e tratamento das crianças difíceis

| MA CONDUITA | CAUSAS POSSÍVEIS | CAUSAS CONDICIONAIS | O que se deve fazer (tratamento que melhora) | O que não se deve fazer (tratamento que agrava) |
|---------------------|---|--|---|--|
| <i>Insatisfação</i> | Vaidade | Ser o centro das atenções | Considerar os outros Mudar sempre os encargos dos papéis importantes | Resentimento Rivalia |
| | Ignorância de conduta apropriada | Ensinado a ser grosseiro | Silêncio surpreso Extrema polidez Ignorância cortez | Impolidez |
| | Desejo de ser o "herói" | Foi sempre admirado | Mudar sempre os encargos dos papéis importantes | Discussão dos méritos em público |
| | Fingimento | Envergonhar-se de suas condições | Reconhecer corajosamente determinadas condições | Enjojo |
| | Desejo de atenção | Não goza de atenções no lar Egoísmo | Interesse Consideração pelos outros Amizade | Elogio aos outros |
| | Inveja | Não goza de atenções no lar Egoísmo | Consideração pelos outros Não ser atormentado | |
| | Não tem domínio de si CÓDIGO de atormentar | Teve máis exemplos | | Tratar com arrebatamento Tratar com arrebatamento |

Do Livro - BETTER SCHOOLS - de Washburne - Adaptação de Consuelo Pinheiro

Como combater a mentira na criança

H. JEAURENAUD

Desde suas primeiras manifestações a criança sustenta renhida luta para viver. Ela tem direito a esta vida; um misterioso e possante instinto leva-a a reconhecer-se, a afirmar-se. Por outro lado está a sociedade, o meio em que a criança terá de viver, que são os círculos organizados, com suas convenções, seus costumes, sua emolduragem. Há a família, com a sua compreensão da alma do petiz ou sua indiferença, sua afeição ou sua aspereza, sua ordem, sua estabilidade ou sua anarquia e seus caprichos. Todas as influências auxiliam ou contrariam as aspirações e as necessidades da criança.

O pequeno aí é forasteiro, ora contrariado, condenado, amordaçado, ora libertado, auxiliado, acariciado. Daí, na educação, êsses golpes, êsses choques, essas crises e essas revoltas.

A mentira me parece ser um dos aspectos desta luta da criança que deseja se afirmar e que se choca contra as exigências sociais e morais. Em outras palavras, é as mais das vezes um ato de defesa mediante o qual a criança procura se desvencilhar de certos constrangimentos, fugir à realidade ou realizar os seus desejos sôbre um plano imaginário.

As causas da mentira são diversas. Até aos sete anos, encontra-se freqüentemente um tipo de mentira que se pode

(1) Extraído de *Annuaire de l'Instruction Publique en Suisse*, XXV année, 1934, e publicado no BOLETIM da UNIAO PANAMERICANA, maio de 1937.

chamar de imaginação. A criança narra cousas fantásticas, crê em um mundo todo povoado de suas ambições.

Joaninha tem sete anos e tem uma irmãzinha dois anos mais moça. Ela gostaria muito de ter um irmãozinho e tem inveja das camaradas mais felizes. Um dia, vem anunciar à professora que agora ela também já tem um irmãozinho chamado João Pedro. Descreve-o minuciosamente no seu berço côr de rosa. A professora participa do seu contentamento e durante vários dias pede notícias do bebê. A menina responde sempre com vivo contentamento. A professora, porém, chega a saber que João Pedro é uma criança imaginária. Aproximando-se então de Joaninha, diz-lhe muito delicadamente: "Não terá você por acaso sonhado que tinha um irmãozinho?" "Sim", responde Joaninha em voz sumida.

E depois disto não falou mais no irmãozinho dos seus sonhos.

Não temos aqui uma mentira, propriamente dita, pois não é para enganar a professora que Joaninha inventa esta história. Ela manifesta apenas um grande desejo. Muitas crianças com esta idade falam constantemente de uma escola, uma professora, um pais mesmo, produto de sua imaginação. Todas as mentiras aparentes são manifestações espontâneas que irão se enfraquecendo depois da idade de sete anos, quando a criança vai saindo do seu egocentrismo e quando o seu pensamento começa a mudar de plano.

Existem, porém, casos que traduzem um ampliamento, uma constância inquietadores. A fabulação pode se transformar na mitomania.

Vejam os caso de um rapazinho meio débil, observado por Rouma (*Ar. de Psychol.*, VII p. 259 em diante), que sempre tinha alguma cousa a contar sobre o que haviam dito seus camaradas ou sua professora. Por exemplo, "um aluno na aula conta que acabava de se mudar e que a chaminé na nova habitação não puxava bem, de forma que o quarto se enchia de fumaça". E logo o Romão toma parte na conversa: "E na minha casa, pegou fogo na

minha cama e na do papai. O meu pai morreu queimado e vai ser metido dentro de um caixão". Outro aluno conta que esteve em um jardim e que aí viu peixes vermelhos. "Lá em casa, diz Romão, tem um tanque todo cheio de peixes, e tem também um gato branco com grandes chifres". A professora conta uma história de um menino que caiu de uma árvore e quebrou o braço, quando andava a procura de ninhos de passarinho. Romão levantou-se logo e disse: "Meu pai também foi ao mato ontem, procurar ninho de passarinho. Mas ele ficou todo quebrado — cabeça, pernas, braços, tudo ficou quebrado, pois os pais dos filhotes eram pombos e eles ainda vieram por cima dele com o bico para o maltratar ainda mais".

A direção e a forma que tomam tais mentiras são bem curiosas. Porque esse pai "quebrado" ou evocado dentro do seu caixão, este pequeno que tanto deseja sobressair sobre os seus colegas? Conquanto a análise de Rouma não seja suficiente sobre este ponto, bem se pode imaginar as razões afetivas que são a origem de tais manifestações: ódio ao pai, sentimento de inferioridade.

Eis outro caso de uma meninazinha completamente fora da realidade, e cuja fuga para as regiões da fantasia explica as suas mentiras, e provavelmente as suas dificuldades escolares:

Trata-se da pequena Marta, de sete anos de idade, que pouca aptidão demonstra para a aprendizagem da leitura e da aritmética e que manifesta um curioso desinteresse pelo mundo real. Pensa constantemente em outra cousa e regeita tudo que a aborrece. A escola vai um dia visitar certa localidade, e Marta, repreendida por não se achar com as outras à hora da partida, exclama, "Oh, eu não preciso ver esse lugar, pois eu moro aí". O que não era verdade. A cada momento esquivava-se da companhia das colegas, e durante o recreio brincava em uma vereda solitária do pátio, com outra menina, produto de sua imaginação. Esta companheira, que ela descrevia, era parecida com uma personagem de uma história que a professo-

ra costumava contar. Só a professora recebia as suas confidências. Diante de outras pessoas ela se fechava dentro de uma atitude de silêncio. Porque êsse isolamento? êsse mundo imaginário? Marta não é feliz; seus pais não a compreendem; além disso, Marta tem uma irmãzinha dois anos mais moça que ainda não pode aceitar.

Bem se compreende que se as crianças que têm a felicidade de viver em um meio normal manifestam tais evasões, as que são menos privilegiadas guardam de sua primeira infância angústias, medos ou revoltas capazes de provocar reações brutais.

Só depois da idade de seis ou sete anos, quando a maior parte das crianças discernem entre o imaginário e o real, entre o "eu" e o meio social, é que aparecem às verdadeiras mentiras. As suas causas, muito diversas, podem se prender a quaisquer sentimentos; pela maior parte ao receio, ao medo. A criança mente para dissimular um furto, uma travessura.

Um caso clássico: Ivete queixa-se de que o seu *Rappelle-toi*, que estava sobre a mesa, desaparecera. Aconselho à sua vizinha, que me inspira dúvidas, de verificar entre as suas cousas se por acaso ela não teria aí metido o livrinho. Na segunda-feira aí estava o *Rappelle-toi* sobre a mesa sem que se soubesse como fóra aí parar. Interrogada, Maria começa por negar, mentir, depois confessar. A pergunta: "Porque mentiste assim?" Maria responde: "Porque tinha medo que mamãe me batesse". Efetivamente, como conheço a mãe, tenho a certeza de que a criança tinha razão em temê-la.

— Façam o que fizerem, diz amigavelmente o padrinho à Poil-de-Carotte, tu fazes mal em mentir; é um mau costume, e inútil, pois afinal das contas tudo se descobre!

Sim! responde Poil-de-Carotte, mas ganha-se tempo!

A mentira motivada pelo medo pode-se revestir de duas formas curiosas. Um rapaz comete um pequeno furto. Confessa a sua falta diante do diretor mas nega-a diante do professor. Porque? A própria criança explica:

"Não queria magoar o meu professor, que tanto estimo!" Receio de perder a estima e a confiança, medo de ser reprimido, de ser submetido à crítica dos seus camaradas pouco caridosos e bastante farisáicos.

Pode às vezes ser o amor próprio, o orgulho. A necessidade de se fazer valer contra os outros leva uma menina de doze anos a apresentar à professora duas poesias, alegando serem composições suas. Daí, elogios e felicitações, até um dia quando uma das colegas revela o seu procedimento pouco honesto. A mentira pode também se confundir com a calúnia, e às vezes com a complacência a respeito de um amigo.

Ao que parece, mesmo êsse rápido exame nos permite encarar a mentira como sendo produzida por um sofrimento: um fraco que deseja aparecer forte, um amargurado que procura se vingar, um desapontado que procura dissimular a sua confusão. Defendendo êste ponto de vista, não pretendo de maneira alguma diminuir tudo que significa a mentira de imoral e perigoso. A psicologia não tem me levado a despojar a moral de seu elemento principal: a responsabilidade individual. Utilizo-a para melhor chegar às origens da mentira. E o que me parece importante notar é que as suas causas não são pela maior parte fugazes, ocasionais ou fortúitas. Certo, é preciso haver um conjunto de circunstâncias para a fazer romper, mas o terreno acha-se preparado, a descarga acumulada, esperando apenas a fâsca que produzirá a explosão. A família, a sociedade, nas quais vivem a criança são os meios próprios para criar êste ambiente. Pensemos um instante nessas crianças que costumamos chamar de "díficeis", crianças que têm tido contactos grosseiros, brutais com os grandes mistérios da vida... quê de circunstâncias favoráveis para engendrar a mentira! "Uma das principais fontes, escreve Charles Baudoin, da origem da mentira na criança, é a mentira dos próprios pais; sobretudo suas respostas evasivas ou falsas quando a criança os interroga sobre o sexualismo ou o nascimento".

Para o professor de escola — pois desejamos nos conservar nesse meio — é preciso conhecer o mais acuradamente possível a origem da mentira e as suas causas, antes de procurar os meios de curá-la.

Cingindo-nos a algumas das causas da mentira, estudemos os meios adequados para combatê-la, distinguindo os meios preventivos e os meios curativos.

Os meios preventivos

Se a mentira é, como a caracteriza Foerster, um sintoma de fraqueza interior, não se conseguirá remediá-la por meio da pressão exterior, senão recorrendo a energias interiores. Não é questão de processos e artifícios: é sobretudo e antes de tudo questão de influência.

As crianças que tenham vivido em meios pouco propícios, é preciso proporcionar uma atmosfera de confiança. A confiança é o grande antídoto da mentira. E' o produto de vários componentes, que mencionaremos brevemente.

Em primeiro lugar estão a franqueza, a lealdade, a sinceridade colocadas ao alcance da criança. "Aquilo que queremos que a criança seja, escreve Vinet, é preciso que o sejam nós mesmos". Vigiar por fora de nada vale. Não se pode escapar por muito tempo a este sêr que se pretende vigiar. O que convém é ser e não parecer. Ser verdadeiro por esta simplicidade de coração, esta unidade do eu que não permite representar um papel. Verdadeiro na humildade. Verdadeiro nessas mil cousinhas que são a vida da criança. Verdadeiro, se se trata de reconhecer uma falta ou um erro: uma experiência que não tenha sido concludente, um problema que o professor não tenha sabido explicar com clareza, uma palavra em cuja ortografia se equivocou. A vida de internato deve oferecer a cada momento ocasião de não disfarçar a verdade.

Uma mãe se queixava de que sua filhinha tinha o costume de mentir, e falou sôbre isso à professora. Antes

disso, porém, um dia se achavam as duas na cozinha, ela e a menina, quando bateram à porta. Maria foi ver quem era e voltando disse: "Mamãe, é o mascate perguntando se quer comprar alguma cousa!" Diga-lhe que não estou em casa!"

A história da pequena Maria que subtraíu o *Rappel-toi* de sua companheira foi precedida do caso seguinte: Durante um passeio, Maria se apoderou da bolsinha de uma das vizinhas. A mãe da menina lesada tentou uma demarche muito prudente junto à família de Maria, mas sem êxito. A tarde, porém, a mãe de Maria veio informar que encontrara a bolsinha escondida atrás da porta, isso sem uma palavra de desculpa. Alguns dias mais tarde Maria não fez mais do que seguir o exemplo de sua mãe.

A criança é muito sensível à lealdade dos seus maiores e jamais perderemos a mínima porção da nossa autoridade com tal procedimento. "Jamais, escreve de Pressensé, nutri tanto respeito pelo pai como no dia em que êle me escreveu: Reconheço que me enganei a teu respeito!"

Esta atitude de franqueza provém na realidade do respeito dedicado à criança, por pequena e miserável que seja. Foerster refere-se à relação que existe entre a mentira e a maneira pouco respeitosa com que às vezes se fala e se trata com as crianças. "Um dos fundamentos da verdade, escreve êle, é o sentimento da honra. Um regime que eleva uma cousa à dignidade da pessoa provoca logo verdadeiras epidemias de verdade".

Outro componente desta atmosfera de confiança é a afeição, o amor. O encorajamento anima constantemente a pequena chama de boa vontade; o amor sabe se fazer transmitir a todos para participar dos sonhos, das alegrias, assim como das tristezas, dos sofrimentos. E' a carícia, o beijo para as crianças que não têm mamãe para vir, à noite, agasalhá-las no leito. E' o espirito de caridade e de perdão, a paciência e a meiguice. A criança que é vítima desta imensa injustiça de não mais possuir família, deve poder encontrar na escola, no educandário, uma serenidade,

uma continuidade de ação, uma unidade de influência, e ao mesmo tempo um calor que lhe permitia expandir. Fora desta atmosfera creio que não será possível educação alguma, muito menos reeducação.

Vejamos esta harmonia rica e benfazeja descrita admiravelmente neste pequeno incidente da vida de uma classe:

Corrigindo o ditado.

A professora: "Hoje, visto que o ditado é tirado do seu livro, aprenderão a corrigir os seus próprios erros. Lembrem-se que devem fazer, esta noite, um pequeno dever sobre os verbos que não tiverem escrito corretamente".

André, passando a mão pela cabeça com o seu gesto habitual:

"Mas professora, se qualquer um corrigir os seus erros sem nada dizer!... Terá menos trabalho que os outros!..."

A professora, pausadamente: "Isso é com vocês. Não os fiscalizarei absolutamente. Não sou sua consciência. Vocês podem me enganar, mas não podem se enganar a si mesmos. Será que qualquer de entre vocês, para se poupar um pequeno trabalho a mais, estaria pronto a se sobrecarregar com uma grande mentira?"

(As crianças ficam sérias. Vê-se nos seus rostos um ar de decisão emocionada, de alegria orgulhosa e contida).

Vamos ainda mais longe; estreitemos o círculo para estabelecer aquilo que pode salvaguardar a criança da mentira.

O menino que tenha vivido em meios ingratos acha-se caído. Ferido, atingido no imo do seu ser; tornou-se insensível. Antes de empreender a reconstrução é preciso sensibilizá-lo de novo. Todos nós temos conhecido essas crianças indiferentes que a censura ou o descaso deixam frias porque ainda não estão abertas; essas crianças abatidas, desanimadas, que necessitam de amparo. Fortificando a vontade toda no sentido de fazer o bem é que se tra-

balha contra a mentira. A tarefa do educador está em encontrar o ponto de apóio que lhe sirva de alavanca. "O que é que a criança faz bem? Por onde é que poderei encorajá-la? Será no trabalho manual, na escrita, na urbanidade, no gosto pelas flores?" Os mentirosos os mais inveterados, observa Foerster, são talvez as crianças que em campo algum são capazes de verdadeiro êxito; o pouco caso de que são objeto os conserva em um estado de depressão favorável a todas as prevaricações.

Quando a criança, com passo vacilante, parte para conquistar o mundo, a mamãe lhe evita os grandes perigos, um passo no alto, um soalho escorregadiço, uma escada, um fogão. No domínio da verdade, como exigiremos nós uma atitude de perfeita candura se não tivermos tomado nós mesmos precauções para evitar as catástrofes?

Na vida de uma aula, existem para os débeis, formidáveis tentações para prevaricar. Tenho em mente êsses exercícios de surpresa, isto é, interrogações muito intensivas para as quais a classe não teve preparação prévia, ou esta forma de ensino que constitui um exame perpétuo, com notas para todos os trabalhos, jamais exercícios gratuitos, nos quais seja permitido errar sem que isso acarrete necessariamente uma sanção.

Um professor que não se esforce por ministrar o ensino de acôrdo com a habilidade de cada aluno, não deve se queixar se os débeis procuram se tirar de apuros por toda a sorte de invenções. Evitam-se também muitas dificuldades exercendo-se uma vigilância constante. Uma casa em que não reine a ordem, a vigilância, favorece a dissimulação e a mentira.

Tais precauções não dispensam esta previsão mais geral, mas não menos eficaz, que consiste em manter o tom moral de um grupo de crianças. Todos nós sabemos o quanto é necessário na nossa vida pessoal resguardar a chama da alma. Incessantemente é preciso recolhimento, silêncio, meditação para conservar esta força. Na vida de uma escola ou de uma casa, os momentos consagrados ao

culto, à comum relação das experiências, à discussão dos fatos salientes da família, das suas alegrias, das suas preocupações, das realizações, das realizações que almeja — isso tudo, com a colaboração das crianças, constitui horas preciosas. Os instantes de lazer em que se contempla o caminho percorrido ou o cume ainda por alcançar, os momentos dedicados ao culto do belo, à música, ao canto, as horas de franca alegria nos festejos escolares, assim como também os momentos de grata convivência que cada aluno pode gozar com o seu professor; todas essas impressões, todas estas recordações vão formando ao redor da criança um poderoso ambiente vivificante e inspirador.

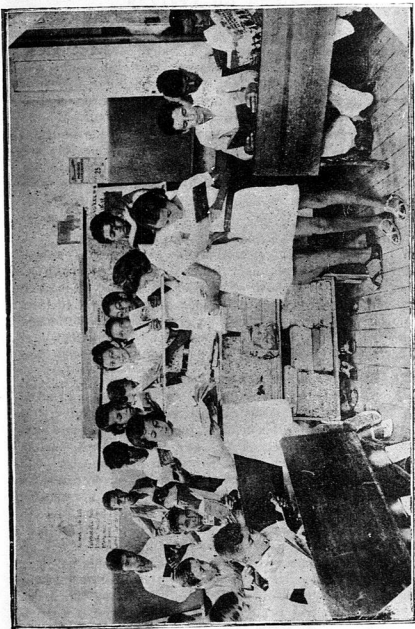
Os meios curativos

Apesar do ambiente feliz e de todas as precauções, a mentira pode aparecer. Que fazer então?

Acima de tudo, não levar a situação pelo lado trágico, guardar a calma e a lucidez de espírito. As demonstrações espalhafatosas, os acessos de cólera são contraproducentes. Se houver inquérito a fazer, que seja feito discretamente sem implicar todo o mundo e sem lançar suspeitas a granel.

Deve-se procurar conseguir que a criança confesse a sua falta. Momento trágico em que toda a nossa força de confiança será pouca. Seria nesse momento um grande erro procurar infundir terror na criança dizendo, por exemplo: "Ai de você se me mentir". Pelo contrário, quando o culpado precisa exercer sobre si um grande esforço para dizer a verdade, o professor deve tomar uma atitude inversa. O juiz Lindsay relata a sua experiência com um rapaz:

Repousando a mão na cabeça do menino, disse-lhe que não o tinha na conta de mentiroso, apesar de ter me jurado que não havia furtado o objeto em questão. Assegurei-lhe que o considerava um menino animoso apesar das decepções que muito me magoavam mas que se ele não tra-



tasse de corrigir êsses pontos negros, não seria jamais um homem. Não o deixei falar, mas continuei a descrever o seu estado de alma e as circunstâncias que o haviam conduzido à mentira: o medo que dêle se apoderou quando julgou que ia ser descoberto. Encarando-o bem de frente, disse-lhe quanto admirava o seu amor aos pais, aos quais, negando a sua falta, procurava poupar a vergonha. Fiz-lhe vêr, porém, que era êsse um raciocínio errôneo. Afinal o menino confessou tudo banhado em lágrimas, e me disse que havia muito sofrido com a sua decepção, em voz repassada de sinceridade prometeu não mais faltar à verdade”.

Uma vez conhecido o culpado, convém reconstituir o drama. Trata-se de coligir tudo quanto sabemos da criança, do seu estado atual, do seu meio, dos seus desejos, transmitidos de tempos em tempos no decorrer das nossas palestras, para, com êste cabedal, deslindar a questão, às vezes bastante complicada. A paciência, o cuidado dedicados a esta análise, não serão perdidos. Eis o que diz dr. Flournoy sôbre êste ponto:

A mentira deve ser tirada às claras, explicada. Não basta apenas expôr uma mentira mais pesada que as outras e dizer que outras futuras serão castigadas. E' preciso continuar a deslindar os menores de entre elas à medida que forem aparecendo. E' preciso obrigar a criança — e é êsse o castigo natural e eficaz que lhe cabe impôr — é preciso obrigar a criança a repizar ponto por ponto a sua relação em todos os seus detalhes e a precisar ela mesma, por um lado aquilo que é conforme a verdade, e por outro lado aquilo que ela tiver exagerado, imaginado ou deturpado. A medida que fôr possível, verificar a sua narrativa para lhe mostrar sempre o ponto em que se desviou por rota falsa e explicar-lhe que ninguém pode confiar em si mesmo a não ser que seja capaz de distinguir entre o verdadeiro e o falso. Assim a criança vai percebendo pouco a pouco que ela só terá a ganhar aprendendo a traçar ela mesma a demarcação precisa entre os fatos reais e os in-

ventados; aprende a desconfiar da fantasia, mesmo quando lhe dê uma satisfação momentânea. Se o professor se limitar a repreender o menino em vez de analisar as suas mentiras, para as retificar em colaboração com o próprio culpado, se desprezar o trabalho explicativo, e sobretudo, se, no seu afan de reprimir o defeito, chegar um dia a suspeitar erroneamente a criança e castigá-la injustamente, ela desconfiará do professor e manterá sempre uma atitude defensiva, e, afim de evitar futuras suspeitas, repreensões e castigos, tratará de mentir de uma maneira ainda mais ardilosa. Assim, pois, uma educação errônea poderá transformar o pequeno sonhador ou o pequeno blasonador inconsciente, em um verdadeiro mentiroso velho e ardiloso. (2)

Esta análise em colaboração com o menino nos deixará uma página de vida, fatos que são sempre emocionantes. Para o culpado, é uma espécie de expiação; tornar-se assim claramente consciente do seu mal é a primeira condição para poder se livrar dele. Eis, pois, o nosso primeiro esforço: deslindar o caso, estabelecer as causas.

Quais os remédios a aplicar? Como reeducar? Quais as resistências morais a construir? Que valores contrapor a essas prevaricações? O delito é uma ferida; é preciso curá-la e prevenir o seu reaparecimento. Tarefa longa e ardua.

A maneira imediata de assinalar o acidente é o castigo. Na escola, não creio que o castigo corporal seja o mais eficaz. "Nada mais falso, escreve Poerster, do que procurar banir a mentira por meio de pancadas". Professores há que julgam ter triunfado da mentira, por terem conseguido que os seus alunos não lhes mintam por medo de apanharem. Mas se não mentem ao professor mentem dobradamente aos outros. Apelar ao medo, é reforçar o aparelhamento por excelência da mentira.

Existem outros castigos mais eficazes e menos perigosos do que os castigos físicos: recusar carinhos ao culpado,

(2) Extraído do *Journal des Parents*, 1932, página 71.

destitui-lo de um cargo de honra, privá-lo de tomar parte em certos trabalhos escolares, são medidas que podem exercer extraordinária pressão. A vida de internato permite facilmente a aplicação de castigos desta espécie.

Isso, porém, não impede de acompanhar o culpado para o salvar de novas quedas. Examinemos alguns casos decorrentes das causas atrás mencionadas.

No referente às mentiras de imaginação, parece que se não houver intervenção, a criança pode chegar ao ponto de não poder distinguir entre a verdade e a mentira. O restabelecimento dos fatos constitui em si um grande correctivo. Por outro lado, os exercícios de observação que entram em várias atividades escolares ensinarão a criança a se controlar, a respeitar os fatos. A história que ouviu contar e que vários dias mais tarde terá que repetir fornecerá ensêjo de ensaiar a precisão de memória. E também útil fazer com os alunos grandes e pequenos essas experiências simples ideadas por Binet. Apresenta-se aos alunos vários objetos dispostos sobre uma bandeja ou um pedaço de papelão: uma garrafa, uma régua, uma moeda, um par de óculos, uma lâmpada elétrica. Depois de examiná-los por alguns instantes as crianças devem enumerar os objetos que viram. O interrogatório pode ser ampliado de maneira a incluir detalhes referentes aos objetos — descrição da etiqueta da garrafa, ou declarar se a garrafa tinha ou não etiqueta, etc. O depoimento tornará patentes as fraquezas do nosso testemunho, por precisos e categóricos que sejam. Lição de prudência, que nos ensina a desconfiar das nossas próprias faculdades de observação.

Em outros casos, quando a mentira é motivada por causas afetivas uma compensação, um derivativo podem provocar um melhoramento: uma atividade que tira a criança de si mesma, cuidados prestados a animais de estimação, auxílios prestados a uma pequena companheira. Assim é que no caso de Marta, a meninazinha solitária, a professora percebeu uma mudança brusca. Um interesse súbito pelo mundo exterior, e especialmente pelo mundo das plan-

tas que a criança via desenvolver-se na horta. O grãozinho, o feijão seco que produziu uma plantinha! Que ecos misteriosos bem podem soar dentro da alma da criança diante de tal espetáculo? Nesse caso foi um choque emotivo violento. Uma colega foi vítima de um acidente de automóvel. Toda a classe, profundamente emocionada, participou dessa dor. Depois, alguns meses mais tarde, nasceu uma irmãzinha, o que acabou normalizando a condição de Marta.

Diante das mentiras oriundas do medo, podemos lançar mão de outras alavancas. Coloquemos de um lado os débeis, os emotivos, os nervosos, crianças cujo sistema nervoso acusa reações violentas. Para estes entezinhos convém a cultura física, os esportes, divertimentos salutareos e destinados a animar a coragem.

Se se trata de apelar às energias interiores, é exprimindo-as na linguagem das aspirações espontâneas próprias a cada idade que se conseguirá obter melhor compreensão. Entre oito e dez anos de idade, a coragem é um dos atributos mais respeitados. O desejo de ser forte, corajoso é uma das aspirações mediante as quais maior impressão se pode fazer na criança nessa idade intermediária, idade precedida pela linguagem da afeição (dar e procurar agrados e carinhos, ser querida dos pais). No período da adolescência é preciso fazer vibrar outras cordas.

Infundir coragem é pois auxiliar a criança a ser verdadeira: dizer a verdade é ser valente; mentir é fazer papel de covarde, de poltrão, de pusilânime. Ousar se denunciar a si mesmo, embora com a certeza de ser punido, é ser herói. Para isto há numerosas oportunidades. Esta manhã depois do almoço, veio o Francisco dizer ao professor que havia quebrado uma vidraça da sua janela quando tratava de fazer a cama. Exemplo que convém salientar devido à atitude direta que encerra. As crianças se entusiasmam pelas realizações de um atleta de um "team" de "football". Bela ocasião esta de as fazer compreender que se soubessem aplaudir não só os valorosos jogadores senão

também a declaração corajosa de se ter cometido uma tolice, a mentira seria banida da terra. Temos a êsse respeito muito a aprender dos educadores tais como Charles Wagner, Foerster ou Baden-Powel. A maneira positiva e heroica com que apresentam a moral aos jovens, o espírito de cavalheirismo que procuram lhe infundir, repousam sobre uma psicologia muito exata desta idade.

Além dêste apelo às energias interiores, é preciso uma educação de julgamento. A criança tem dificuldade em julgar um fato no que se refere às intenções, a julgar do duplo ponto de vista do enganador e do enganado. Depois de vários pequenos incidentes, anunciei à classe: "Vamos falar por uns minutos sobre alguns modos de enganar o professor". Assombro geral! Que escândalo iria reventar? "Trata-se, disse, de mil pequenas maneiras de mentir ao mestre..." Fizera uma escolha acertada. Ao passo que iam analisando alguns desses modos, era interessante ver os olhos admirados das crianças ao descobrirem que "colar" as lições e "soprar" respostas aos colegas é realmente enganar o professor.

Mais tarde, na idade da adolescência, pode-se associar a mentira à idéa estética. Nessa idade toma vulto o amor ao belo, à grandeza moral. Mentir é feio; é crime contra a distinção e a nobreza de caráter. Convém então examinar o valor dessas mentiras, que poderiam ser classificadas de altruísticas, proferidas no intuito de salvar um camarada. É o caso clássico de uma classe que não quer denunciar um culpado, mesmo quando seja conhecido de alguns.

Foerster relata a seguinte palestra que teve com uma classe.

O professor encontra uma caricatura desenhada no quadro negro: "Quem foi que fez isto?" O interrogado conhecia o delincente. Deveria dizer: "Não sei" ou trair o seu camarada? Qual deveria pesar mais, sua afeição pelo colega ou a obediência que devia ao professor? Começamos por esta última pergunta. Quasi todos os rapazes queriam que êle dissesse nada saber; as meninas, quasi que sem

exceção, preferiam que êle obedecesse, declarando o nome do culpado. Fiz-lhes vêr que uma e outra das duas soluções era por demais exclusiva; uns não pensavam senão no professor, outros encaravam apenas a situação do colega. Não se podia resolver um problema desta espécie sem tomar em conta os dois pontos de vista. Se vocês fossem professores, saberiam que sem a obediência não seria possível o ensino. Não será possível conciliar aquilo que se deve ao mestre e o que se deve ao amigo? Um rapaz responde: "O melhor é prontificar-se a dar o nome do culpado contanto que o professor prometa não castigá-lo". A isso objetei, naturalmente, que um professor não pode aceitar uma solução condicional. Enfim, alguém propôs a seguinte resposta. "Peço permissão para não declarar o nome do culpado, agora, mas farei todo o possível para que êle mais tarde confesse a sua falta". Unânimemente a classe se declarou satisfeita.

E' muito útil uma palestra familiar como esta, não só para ensinar a verdade, senão também para despertar entre o professor e os seus alunos maior grau de confiança. E' melhor auxiliar as crianças a encontrar elas mesmas o bom caminho, mostrar-lhes a necessidade de se conservarem firmes na marcha ascendente, animá-las nas suas vicissitudes, do que prégar ou ensinar teoricamente a conduta que devem seguir.

Conclusão

Estas últimas observações de Foerster nos conduzem ao âmago das nossas preocupações. Se a mentira é o sintoma de dificuldades interiores, o melhor meio de combatê-la é deslindar as causas, tratar da cura da alma. Jamais, em tais casos, será suficiente a atuação do juiz ou a aplicação do castigo.

Analisando-nos a nós mesmos, a nossa própria atitude, é o caso de perguntar-mos se a atmosfera que mantemos para com a criança possui de fato êste calor de simpatia, esta compreensão e êste amor necessários ao desabrocha-

mento da alma. Se esta atmosfera possui o exigêneo que é a lealdade, a verdade?

A educação moral implica, para os que a ela se dedicam, a responsabilidade, uma consciência das realidades, mas exige acima de tudo uma fé, uma certeza do triunfo das forças boas. E' uma política de confiança que devemos sustentar. Qual é o médico que, em potência e eficácia, vale por uma centelha de felicidade ou um raio de esperança? Tornar feliz a alguém é *ipso facto* aumentar o seu sêr, redobrar a intensidade de sua vida, revelá-lo a si mesmo, agrandá-lo e quiçá transfigurá-lo. (Aniel).

Velando pela criança, estudando o seu passado, a sua família, suas aspirações, sua vida íntima, tratemos de descobrir os seus defeitos. Tratemos de corrigir as suas pequenas faltas, porque podem também acarretar grandes cuidados. Depois das decisões tomadas acompanhemos afetosamente essas pequenas vítimas do descaso, procurando ajudá-las a vêr claramente dentro de si mesmas, e a procurar aí os apóios e as razões para o progresso.

H. JEAURENAUD

AS COLEÇÕES dos anos anteriores da "Revista do Ensino" são vendidas a 25\$000 cada uma. Pedidos à Direção.

Motivação da aprendizagem

A. M. AGUAYO

(Capítulo IV da obra "Didática de la Escuela Nueva" — Habana, 1932 — Tradução de Luiz G. Fleury).

CONCEITO DA MOTIVAÇÃO. — Por motivação se entende *um esforço vitalizado*, em oposição ao esforço sem interesse, que não provoca de um modo espontâneo as atividades do aluno. Podemos defini-lo dizendo que é uma conexão do trabalho escolar com a experiência, interesse, valores e aspirações do aluno. O trabalho infantil está bem motivado quando satisfaz uma necessidade do educando, quando visa um objetivo ou forma algum poder ou capacidade que o jovem deseja possuir.

É fácil compreender a diferença que há entre uma atividade monótona e imposta ao aluno como uma obrigação e outra bem vitalizada observando uma aula de leitura dada pelo método do A B C e comparando-a com outra onde se aplicam o método de contos e os jogos de reconhecimento e leitura de orações, palavras e sílabas. Na primeira o trabalho escolar não tem relação alguma com a experiência do aluno, o qual se limita a seguir passivamente a mestra, sem compreender o fim que esta tem em vista na aprendizagem, sem fazer nenhum esforço voluntário para vencer as dificuldades do assunto. No segundo caso, o do trabalho em que se aplica o método de contos (*), a professora relaciona hábilmente a

(*) De acordo com o método de contos da senhorita Mc Gloskey, as lições de leitura começam com uma historietta, que deleita a criança com o "ritornello" de suas repetições ritmas:

"Por um real y un centavito,
Mi papá compró un chivito,
un chivito.

aprendizagem da leitura com alguns interesses básicos da infância: o gosto pelas narrações interessantes e animadas, o jôgo, a imitação dramática, o instinto gregário, etc. Conseqüência desse relacionamento é a participação ativa e prazenteira do aluno no processo da aprendizagem. Absorve êste, se estiver bem motivado, as energias físicas e espirituais do aluno e converte-o, sem que êle o perceba, em agente de sua própria educação.

Os efeitos da motivação, quando esta é de boa espécie, não se limitam a tais reações. Segundo o professor Lourenço Averil, a motivação "inflama a imaginação, estimula e põe a descoberto as partes ignoradas da energia intelectual, excita o coração, abre as comportas da ambição, da determinação, do ideal e inspira no aluno a vontade de agir, de aperfeiçoar-se e de triunfar".

O fim visado na motivação pode ser imediato como ganhar um níquel para comprar alguma guloseima, ou mediato e remoto, por exemplo, adquirir a prática e as habilidades necessárias para sobressair como jogador de "base ball". Também pode ser tal propósito um designio egoísta ou altruísta, espontâneo ou artificial, nobre ou rasteiro, positivo ou negativo; mas, em todos os casos, assim que o jovem compreender a relação estabelecida entre o trabalho escolar e o fim ou designio visado, a aprendizagem se acha motivada. E quanto mais clara seja tal compreensão e mais intenso o desejo de alcançar a meta ambicionada, mais eficaz será provávelmente o processo do ensino.

Na escola nova, em que a criança goza de ampla liberdade, os trabalhos infantis não são impostos como uma obrigação. O escolar não trabalha por temor de castigo, que seria cruel e injusto tratando-se de faltas de aplicação, nem pela consciência do dever, que nele se forma com muita lentidão. O incentivo e força produtora é o interesse. Daí a importância que a nova didática atribue à motivação pedagógica. O trabalho motivado concentra a energia física e mental da criança, sustem sua atenção, dirige seus esforços e fá-la apreciar o valor que tem a atividade exercida. O mestre não deve

dirigir um trabalho escolar sem tratar de motivá-lo suficientemente.

2. O INTERESSE E O MOTIVO —Quando uma criança é solicitada por um estímulo que a interessa, reage favoravelmente ao mesmo; mas é possível que sua reação não se traduza em um ato intencional. A inação infantil se explica então facilmente. As coisas que interessam e simultaneamente solicitam a atenção podem ser várias e talvez nenhuma tenha força suficiente para decidir-nos à ação.

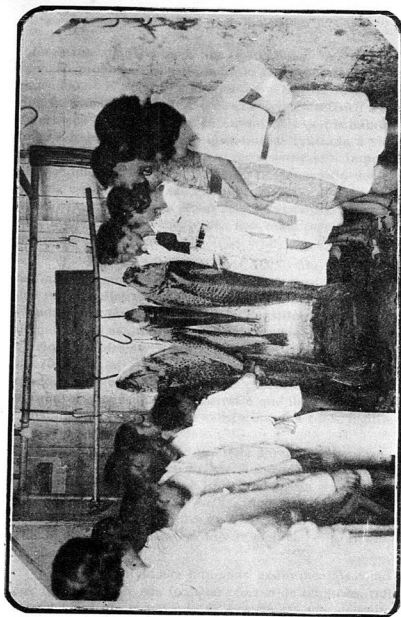
Exige, então, esta o esforço de um motivo que determine nossa vontade. O interesse sustem a atenção para um valor que se deseja; mas o motivo, se tem suficiente energia, vence as resistências que se opõem à execução do ato.

Na prática escolar, observa-se com frequência a separação entre interesse e motivo. Sente a criança desejo de aprender e se interessa vivamente por muitos tipos ou formas de aprendizagem; mas nem sempre basta o interesse para decidí-la a aceitar uma tarefa. A motivação não se completa senão quando o aluno encontra suficiente razão para o trabalho que realiza, quando julga o seu valor e percebe que seus esforços o conduzem à realização de um propósito ou ideal almejado.

Equivale tudo isto a dizer que na escola a motivação é essencialmente intencional. Os motivos contribuem poderosamente para a realização de nossos fins ou propósitos. É claro que quando o fim requer um esforço continuado, nem sempre o motivo é suficiente para sustentar a atividade. Então, é necessário também a força estimulante de um interesse que não desfaleça. Não há motivo eficaz sem interesse, se bem que muitos interesses não sejam reforçados por motivos.

Nem sempre são as crianças capazes de apreciar o valor dos trabalhos escolares, pois mui freqüentemente não podem compreender a relação que existe entre a aprendizagem e uma aspiração, valor ou fim importante da vida. Daí a necessidade de motivar o processo didático.

A melhor maneira de motivar um trabalho docente consiste em apresentá-lo como uma atividade ou experiência



Grupo Escolar de Pirapora — Uma excursão ao Frigorífico

interessante que conduz a um fim valioso, ou como uma situação problemática cuja solução tem importância para o educando. É claro que o motivo há de variar como tipo de trabalho, a idade e o desenvolvimento físico e mental da criança e a necessidade de formar nela certos hábitos, atitudes e habilidades que em uma nação civilizada a vida impõe; mas em toda aprendizagem deve sentir-se a importância de algo que a criança aspira realizar. A maioria dos exercícios da escola comum são inúteis e vão, porque neles não se conta com a vontade do aluno. Este não compreende a importância que tem seu labor e por isso sente pouco ou nenhum interesse em realizá-lo.

3. FONTES DE MOTIVAÇÃO. — Mui numerosas são as fontes da motivação pedagógica. Em geral, estão quasi todas relacionadas com as tendências instintivas e demais atitudes espontâneas das crianças. Constituem também fontes de motivação as atitudes mentais já formadas, os hábitos adquiridos, os ideais visados e, em suma, o copioso tesouro de interesses, valores e propósitos que enche o espírito do educando. Tal como o adulto, ama e procura o escolar o que é agradável e evita quanto possível o que lhe causa desprazer. Constitue, pois, o prazer ou satisfação uma fonte legítima de motivação escolar.

Não queremos dizer que toda aprendizagem deve apresentar-se como alguns medicamentos, com uma cobertura assucarada; mas o mestre deve procurar que as reações infantis provocadas pelo trabalho escolar não sejam desagradáveis, abstrusas e monótonas. Talvez o mais difícil empenho da atividade docente consista em tornar alegres e atrativas tais reações.

Todas as atividades humanas, assim mentais como físicas, têm sua raiz e sua fonte na reserva de impulsos, reflexos e tendências que o passado de espécie em nós depositou. A educação e a experiência modificam as atividades das crianças e as convertem em hábitos, atitudes e tipos de pensamento, de apreciação e de conduta que se consideram úteis ao indivíduo e à coletividade.

De todas as atividades espontâneas, são as instintivas as de maior complexidade e as únicas susceptíveis de modificação pela aprendizagem. A educabilidade dos instintos humanos é precisamente a nota ou traço principal que os distingue dos movimentos reflexos. Constituem uma exceção os reflexos condicionados; mas, na realidade, as respostas desta espécie não são verdadeiros reflexos, isto é, são atividades congênitas, senão hábitos formados mediante a experiência individual.

Existem no homem mui poucos instintos de caráter fixo. Talvez nenhum, si se excetua o de sucção de recém-nascido. Observam-se sim, na criança numerosas tendências instintivas susceptíveis de se manifestarem em formas muito variadas, de se combinarem com outras tendências e de se submeterem a guia e direção da experiência.

Tampouco são estáveis os instintos humanos; são antes mais ou menos transitórios e caducos. Aparecem com as necessidades a que proporcionam satisfação e deixam de atuar quando lhes faltam estímulos ou situações adequadas. Tem este princípio a maior importância na aprendizagem, pois dele se infere que os educadores devem aproveitar o tempo em que cada instinto se revela. Em pedagogia, como disse pitorescamente William James, *o importante é bater o ferro enquanto está quente*.

É raro que um instinto se manifeste isoladamente. Com frequência se unem duas ou mais atividades instintivas em uma resposta ou comportamento do sujeito. Observa-se claramente este fato nos jogos infantís, v. gr., o de "base ball" em que se associam e combinam a tendência ao jogo, o instinto gregário, o de rivalidade, o de exibição e outros. A combinação dos instintos reforça e multiplica o interesse do jogo e, talvez por isso, são tão imperiosas na criança as atividades lúdicas.

Fonte principal da motivação pedagógica são as tendências instintivas. A educação as modifica, pondo em harmonia os impulsos naturais com os ditames de razão, os conceitos da experiência e as normas de conduta moral. Ao contrá-

rio do animal, que vive escravizado ao instinto, o homem pode modificar, encaminhar e submeter a governo suas reações naturais. Sem este domínio sobre as referidas tendências, seria irrealizável a vida civilizada.

Os hábitos e as atitudes mentais. — Os hábitos já formados constituem uma fonte de modificação que tem grande valor no ensino. Oferece o hábito muita semelhança com as atividades instintivas e, como estas, pode encontrar-se em um nível muito baixo da vida consciente. Por outra parte, o exercício de uma atividade habitual (quando não é muito monótona e simples) sóe ser agradável e às vezes profundamente satisfatória. A aprendizagem que se serve de um hábito previamente formado pode vencer grande número de resistências e impecilios. Assim, por exemplo, as pessoas que sabem tocar piano aprendem com rapidez a escrever no mecanógrafo.

Chama-se atitude mental a tendência a reagir de certo modo ante uma situação ou estímulo ou perante certas espécies de estímulos ou situações. O grande psicólogo M. Binet assegura que tais tendências constituem uma *preparação mental para a ação*.

Têm com frequência as atividades mentais um caráter permanente e, então denominam-se *atitudes habituais*. Exemplo delas são os chamados hábitos de atenção ativa, imaginação creadora, observação, vontade deliberada, etc.

As atividades instintivas e as habituais são acompanhadas de atitudes mais ou menos conscientes em relação com o estímulo ou situação que as provoca. O mesmo se pode dizer das disposições e aptidões do sujeito, seus propósitos e desígnios, muitos estados emotivos, etc.

Toda atitude é acompanhada de um estado afetivo, às vezes, muito difícil de observar. A atitude, considerada do ponto de vista afetivo, recebe o nome de *interesse*. Também se chamam *interesses* as tendências, instintos, hábitos, propósitos ou desígnios, mais ou menos afetivos, que provocam a atitude. Assim, por exemplo, dizemos que são muito inte-

ressantes os jogos de bola, as viagens e excursões, as conversações alegres e animadas, etc.

São as atitudes de uma extraordinária importância no trabalho escolar. Sem elas a aprendizagem se tornaria abstrusa e enfadonha e sempre de má qualidade. O aluno necessita formar disposições favoráveis à aprendizagem, gosto e simpatia pela obra que realiza e satisfação pelos resultados obtidos; e o mestre que não cultiva em seus alunos este elemento essencial da motivação, priva-se a si próprio de um poderoso agente ou fator de aprendizagem.

Durante o processo do ensino, é raro que alunos e mestres pensem na energia propulsora das tendências instintivas. Mais do que por uma atividade interessante, as crianças se sentem estimuladas por uma pergunta a que desejem achar resposta, por um problema, por uma necessidade de caráter prático, etc. E' função do mestre dirigir a atividade da criança de modo que a necessidade, o problema ou a pergunta surjam de um modo inevitável. Algo mais exige a motivação quando se trata de hábitos e atividades mentais, os quais devem formar-se previamente quando são necessários para uma nova aprendizagem. Assim por exemplo, sem uma atitude favorável ao estudo da botânica, formada pela observação das plantas e nos trabalhos de jardinagem, é muito difícil que a criança se interesse pela aprendizagem dessa ciência.

4. O JOGO.— São os jogos tendências instintivas e por isso mesmo constituem poderosa fonte de motivação. Os estudos de Froebel, Carolina Pratt, Maria Montessori, Caldwell Cook e outros educadores demonstram que o jogo constitui a melhor maneira de concentrar em uma atividade as energias do corpo e do espírito.

Liberta o jogo ao educando de toda pressão exterior, interessa-o no esforço realizado e permite-lhe formar, com independência e originalidade, a própria técnica. As crianças que jégam, v. gr., com a *cidade-brinquedo*, de Carolina Pratt, aprendem brincando, tudo que é relativo a uma cidade (topografia, higiêne, história, trabalho manual, etc), estudam melhor do que com os livros e explicações do mestre, exer-

citam rigorosamente seus poderes mentais e físicos e põem no esforço a alegria e a satisfação que proporciona sempre o exercício livre da própria atividade.

5. A TENDENCIA A' EXPERIMENTAÇÃO. — Enérgico fator de motivação pedagógica é a tendência à experimentação, que compreende os chamados instintos de construção e de destruição. E' bem sabido que as crianças se interessam vivamente, não só pela manipulação e exame dos objetos que caem em suas mãos, senão também pela construção e combinação de muitas cousas novas, como figuras de papel, objetos feitos de pedaços de madeira, etc. Oferece esta tendência muitas afinidades com a curiosidade e o jogo, por um lado, e com o trabalho, por outro. Diferencia-se do jogo, em que a criança, quando experimenta, visa um fim real e objetivo e se adapta às condições da realidade. Do trabalho se distingue em que o resultado da experimentação não é conhecido de antemão. O menino constroe e destroe *para vêr o que sucede*.

6. OUTRAS ESPECIES DE MOTIVAÇÃO. — Constituem do mesmo modo fontes de motivação os propósitos, fins e ideais que têm valor para as crianças, v. gr., o desejo de ganhar dinheiro ou objetos valiosos; a competição por um resultado, honra ou prêmio; o ritmo, a música e o canto; o desejo de obsequiar a outrem e o de compartilhar com êles o resultado do trabalho feito; os animais e as plantas; a dramatização de um conto, fábula ou ação real ou imaginária; o desejo de obter a aprovação ou estima de outros; a tendência de colecionar; a de adquirir destreza ou desenvolver uma aptidão ou disposição; a de ajudar os outros a vencer um trabalho; a de preparar-se para o exercício de uma profissão; a audição de contos e historietas; toda atividade em que existe um elemento de aventura, etc.

São motivos auxiliares da aprendizagem a preparação de uma festa escolar; as excursões ou passeios; o periódico ou revista da escola; a assembléa ou junta escolar, na qual cooperam todos, alunos e mestres; o trabalho feito em comum, etc. O mestre hábil deve aproveitar em beneficio da aprendi-

zagem os motivos que atuam no ânimo infantil e que se relacionam com os trabalhos escolares. Não obstante, a maneira de empregar tais motivos varia com a idade do educando, a capacidade deste, suas aptidões e disposições, o tipo ou natureza da aprendizagem, etc.

7. O INTERESSE E A ATENÇÃO. — Há uma estreita relação entre o interesse e a atenção, quando esta é espontânea ou natural. Tão íntima e completa é esta conexão, que muitos autores costumam confundir uma e outra dessas atitudes. Entre uma e outra existe, não obstante, alguma diferença, ainda que mui sutil e delicada. É a atenção uma atitude de concentração que esclarece, sustenta e fixa nossa atividade mental.

Constitue do mesmo modo o interesse uma atitude, mas de caráter afetivo; e como estimula poderosamente a atenção, confunde-se com esta durante o curso da atividade. Atendemos passiva ou espontaneamente a um estímulo quando está ligado a uma tendência instintiva ou a certas disposições ou aptidões do indivíduo ou a hábitos já arraigados, a determinados fins ou propósitos, etc.

Não acontece o mesmo quando a atenção é ativa ou voluntária, isto é, quando se acha entre estímulos competidores ou rivais. Neste caso a atenção se divide ou trata de fixar um estímulo e de inibir os outros. Muito comum nas crianças é tal rivalidade da atenção, quando estudam um assunto destituído de interesse. Fazem então um esforço para concentrar a mente; mas não podem consegui-lo e sua atenção oscila entre o trabalho que executam e o desejo de levantar-se ou de dormir, de praticar uma travessura ou de palestrar com um companheiro.

Há outra forma de atenção que consiste em uma passagem gradual da atenção ativa à reflexa ou espontânea. Quando nos entregamos a uma atividade que se nos afigura difícil ou monótona e nos absorvem pouco a pouco no trabalho ocorre com frequência que as resistências se dissipam, as distrações cessam e a concentração mental acaba por tornar-se agradável e interessante. Na falta de atenção reflexa, o

mestre deve cultivar essa forma intermédia de concentração mental. Para este fim é conveniente, segundo já dissemos, formar previamente no aluno atitudes favoráveis à aprendizagem proposta. Assim, v. gr., as narrações de contos e lendas e as dramatizações dos mesmos formam atitudes que podem aproveitar-se no ensino da história; e os exercícios de desenho constituem, como demonstrou Maria Montessori, uma excelente preparação para a aprendizagem da escrita. Uma vez formada a atitude favorável ao trabalho escolar, devemos aproveitá-la provocando com ela a atenção dos alunos.

Contribuem muito para excitar o interesse e por isso mesmo a atenção, a personalidade, interesses e atitudes mentais do mestre. Contagiosos em alto grau são estes fatores de motivação pedagógica. O mestre entusiasta, alegre e animado soe ter alunos atentos e cheios de interesse. Ocorre o contrário com o instrutor apático, indiferente e falto de vigor. A primeira condição de toda aprendizagem é que o mestre reflita em sua conduta e atitude um gráu suficiente de simpatia e de entusiasmo.

De grande valor para provocar o interesse das crianças e mantê-las alertas durante o curso da aprendizagem são os trabalhos e empreendimentos socializados. Um excelente meio de excitar a atenção pessoal dos alunos consiste em fazê-los participar do trabalho do grupo, provocando, v. gr., a livre discussão, o trabalho em comum, a emulação entre duas classes escolares, o espírito de solidariedade, certos ideais de trabalho, etc.

8. O INTERESSE E O ESFORÇO. — Não é nunca o interesse um estado passivo, sinão algo dinâmico que sempre acompanha toda atividade unificada. Acha-se a criança interessada quando seu espírito e seu corpo se concentram em uma atividade.

Negam, não obstante, o valor e eficácia do interesse infantil os partidários da educação pelo esforço. Segundo eles, consiste a verdadeira aprendizagem em ensinar a criança a vencer dificuldades, a realizar esforços, a dominar a fadiga e

desagrado que o trabalho produz; e quanto mais intenso e continuado —acrescentam— seja o esforço, tanto mais eficaz e proveitoso será o resultado da aprendizagem.

Esta doutrina e a do interesse desassociado do esforço foram refutadas e desacreditadas, sobretudo pelo grande psicólogo e filósofo John Dewey, o qual afirma com razão que uma e outra estão profundamente enganadas. O esforço, no sentido de algo oposto ao interesse, implica uma separação entre o *eu* e o trabalho ou assunto que deve ser aprendido. O verdadeiro interesse é uma identificação de uma pessoa com uma atividade ou forma de conduta. E', como diz Dewey, função do esforço "tornar o sujeito mais consciente do fim e propósito de suas ações e modificar suas energias de modo que deixem estas de ser cegas e mecânicas e se convertam em juízos reflexivos".

Acha-se a solução deste problema educativo na estreita união do interesse e do esforço ou, o que vem a ser o mesmo, na conversão do esforço em uma atividade vitalizada. Mau educador é o esforço desprovido de interesse, porque impõe ao aluno atividades enfadonhas, às quais dedica uma atenção superficial, e porque conduz a um estado de confusão que sempre acompanha a atividade, quando esta se realiza sem uma clara compreensão de sua significação e valor. Do mesmo modo, carece de valor o interesse sem o esforço, porque suprime as dificuldades, que são fator essencial de toda aprendizagem.

Sem embargo, não devem ser as dificuldades demasiadamente grandes nem excessivamente pequenas. Si no segundo caso, não poriam em exercício a máxima capacidade dos alunos. Nesta hipótese o trabalho se tornaria monótono e despido de interesse. Si fôsse demasiadamente grandes, a criança se valeria dos reflexos de defesa ou, para sair da situação, aplicaria ao trabalho formas inferiores de atividade. Quando uma criança, por exemplo, se vê forçada a estudar uma página impressa ou manuscrita, cujo sentido não compreende bem, serve-se da memória verbal, isto é, de um tra-

balho inferior e mecânico, para substituir a outro, de qualidade superior.

9. O INTERESSE E O METODO. — E' excelente um método de aprendizagem quando constitui um trabalho em que se relacionam estreitamente os interesses do aluno e as dificuldades que a atividade apresenta. Neste sentido, o melhor método é aquele que excita com maior energia o interesse e o relaciona mais sólidamente com um fim valioso, realizado mediante o esforço do aluno. Daí a importância que tem a escolha do método na direção da aprendizagem. (*)

Em todo ensino desempenham um papel importantíssimo a experiência adquirida e as idéas já formadas pela criança. Não é compreensível para esta coisa o que ela pode articular com sua experiência, isto é, o que pode assimilar. Pos isso carece de atrativo e se torna incolor toda atividade docente que não suscita nem põe em movimento as idéas formadas pelas crianças. O esquecimento ou desconhecimento deste princípio é fonte de muitos erros e confusões para a mente infantil. Uma anedota, para ilustrar esta explicação: Uma professora disse a um pequenino aluno seu: entre nessa sala e olhe bem para o relógio de parede. Depois volte e diga-me se o relógio tem corda. O pequerrucho, ao voltar, disse à mestra: O relógio não tem corda nenhuma, mas está abanando a cauda". O menino serviu-se da sua própria experiência para interpretar o que observára.

Para que os alunos compreendam bem é necessária que o mestre conheça a experiência que já tenham eles adquirido e o vocabulário dos mesmos. Este representa o conjunto de idéas e experiências de que dispõem os alunos.

10. O INTERESSE E O MEIO AMBIENTE. — Tem a criança um ambiente próprio e natural, o qual é constituído por tudo quanto a interessa, pelo que satisfaz as necessidades

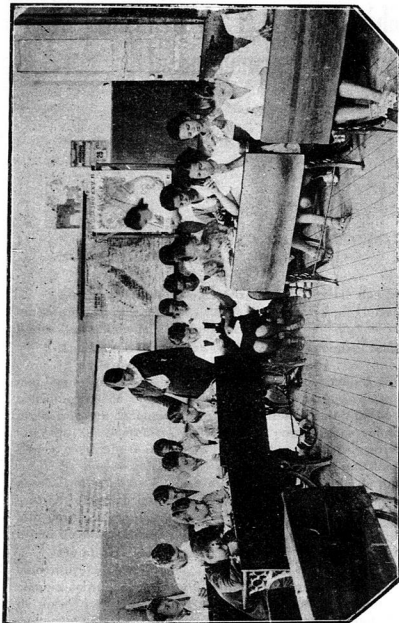
(*) Note-se que Aguayo define, com razão, a didática como uma "direção da aprendizagem": "Para evitar la confusión que a este respecto ha creado el viejo tecnicismo pedagógico, lo mejor sería emplear lo menos posible los vocablos enseñanza y metodología, y definir la didáctica con una dirección del aprendizaje".

de sua vida de criança. Corresponde tal meio, com não poucas modificações decorrentes da civilização, ao meio em que vivia o homem primitivo ou, o que dá no mesmo, ao campo. Toda escola urbana deveria estar situada num ambiente campestre, v. gr., nos arredores da cidade, entre árvores e prados, campos de cultura, jardins, riachos e lagos, animais domésticos, pássaros e flores. Provocam estes aspectos da vida campestre a atenção da criança, excitam sua curiosidade, impelem-na à ação e ao movimento e, em suma, vitalizam o ensino e levam à escola a satisfação e a alegria.

Por considerações de índole econômica, raro será possível que a escola urbana volte para a natureza. Mas não é difícil comunicar-lhe alguma coisa do encanto e da poesia da vida rural: plantas que dão flores, árvores e pássaros, pequenos mamíferos, répteis e peixes, etc., e freqüentes excursões feitas com as crianças a lugares do campo, prévia e cuidadosamente escolhidos. Seria também de desejar que as escolas urbanas se associassem para adquirir ou, pelo menos, arrendar casas de campo, onde as crianças pudessem passar um ou dois dias cada semana. Estes *lares campestres escolares*, hoje mui difundidos na Alemanha, contribuem muito para vitalizar o ensino e robustecer a saúde das crianças que frequentam a escola.

Ama a criança a ação e o movimento; e os trabalhos de jardinagem, de carpintaria e em metal, os jogos construtivos, as experiências de física e de química, etc., constituem outros tantos meios de motivação didática. Em nenhuma escola devem faltar instrumentos de trabalho, museus e laboratórios, um jardim e um campo de jogos. Boa parte da ineficiência da escola antiga deve ser atribuída às condições desfavoráveis do meio circunstante. (1)

(*) — A obra, de que se extraiu este capítulo, foi editada pela Comp. Editora Nacional, em tradução anotada pelos professores J. B. Damasco Penn e Antônio d'Ávila, da Universidade de S. Paulo, sob o título: *Didática da Escola Nova*. (N. da Red.)



Grupo Escolar de Pirapora — Classe de Trabalhos e Desenho

(106—A)

Hora educativa da P. R. I. 3 - Rádio Inconfidência

Circular n. 1 — Março de 1937

1.ª PARTE — RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO MÊS DE MARÇO.

Encerrou-se com o mês de março a 1.ª série das transmissões da Hora Educativa da P. R. I-3 de Belo Horizonte, Rádio Inconfidência de Minas Gerais.

Analisando ligeiramente o que nos foi possível realizar, como 1.ª experiência no corrente ano, cumpre-nos, antes de mais nada, fixar o esforço e a boa vontade com que os estabelecimentos de ensino da Capital e os conferencistas que prestaram seu concurso à Hora Educativa, atenderam ao convite do Sr. Secretário da Educação para que se reiniciassem a partir de março, as atividades da Hora Educativa.

No que se refere aos grupos escolares, o que lhes foi possível apresentar é, antes de tudo, um atestado de grande esforço; ninguém ignora a série de problemas que se acumulam para a administração dos estabelecimentos de ensino no início do ano letivo.

Os alunos, destreinados durante o período de férias, constituíram sem dúvida, outro motivo embaraçoso à eficiência completa dos auditórios que ouvimos durante o mês de março e que, se de um modo geral agradaram, por outro deixaram antever o grau de progresso a que poderemos atingir nesse setor educativo em que ainda nos encontramos a balbuciar, tão novo é ele para nós.

Entretanto, só as experiências nos podem mostrar como melhorar e nos comunicam ao mesmo tempo esse interesse profundo pelo aperfeiçoamento a que poderemos chegar, de vez que tão sólidos são os recursos do nosso professorado, e tão grande, inexgotável mesmo é, a sua capacidade de trabalho.

Além dos programas que estiveram a cargo dos estabelecimentos de ensino, o Dr. Valdemar Tavares Pais, auxiliar técnico do Secretário da Educação, com a colaboração da professora Alaide Lisboa de Oliveira realizou na Hora Educativa uma série de palestras sobre o Padre José de Anchieta, o que constituiu homenagem prestada àquele venerável apóstolo, pela passagem do quadricentésimo terceiro aniversário de sua morte, a 19 de março. Nesse dia o grupo escolar Silviano Brandão e as alunas da Escola Normal Oficial realizaram um programa educativo em homenagem especial àquele educador.

O programa da Hora Educativa em março constou ainda da seguinte série de palestras:

1.º — Biografia de Pestalozzi, por um aluno do Instituto Pestalozzi.

2.º — A arte nas escolas — pelo professor Aníbal Mattos, presidente da Sociedade Mineira de Belas Artes.

3.º — O ensino da música nas escolas — pelo professor Levindo Lambert, diretor do Conservatório Mineiro de Música.

4.º — O escoteirismo nas escolas — pelo Dr. Floriano de Paula, presidente da Federação Mineira de Escoteiros.

5.º — O ensino da aritmética — por D. Alda Lodi, professora de metodologia da aritmética na Escola de Aperfeiçoamento.

6.º — O Instituto Pestalozzi — pela professora Ester Assunção, diretora do Instituto.

Foram os seguintes os estabelecimentos de ensino que se encarregaram do programa da Hora Educativa, nos meses de março: O Grupo Escolar Silviano Brandão, sob a direção

de D. Maria Carolina Campos, realizando 3 auditórios e contribuindo com números avulsos para um programa.

O Grupo Olegário Maciel, sob a direção de D. Pelina Maciel Ribeiro da Luz, realizando um auditório contribuindo com números avulsos para um programa.

O Grupo Escolar Cesário Alvim, sob a direção de D. Antonieta Faleiros, realizando um auditório e contribuindo com números avulsos para um programa.

Os Grupos: Francisco Sales, sob a direção de D. Maria Augusta Guimarães; Mariano de Abreu, sob a direção de Margarida de Oliveira Guimarães; Bernardo Monteiro, sob a direção de D. Guiomar Vaz de Melo; Lúcio dos Santos, sob a direção de D. Conceição Pinto Ferreira, realizando um auditório.

Os Grupos: Caetano Azeredo, sob a direção de D. Rosária Larangeira; Barão de Macaúbas, sob a direção de D. Maria Rezende Costa; Escola Infantil Bueno Brandão, sob a direção de D. Mariana da Mata Machado Eulálio; Classes anexas à Escola de Aperfeiçoamento, sob a direção de D. Alda Lodi, contribuindo com número avulsos.

A Escola Normal Oficial, por intemédio de sua socializadora, D. Alaide Lisboa de Oliveira, realizando um auditório e contribuindo com números avulsos para dois programas.

O Colégio Arnaldo, sob a direção social do Rm.º Padre Pimenta, realizando um auditório e contribuindo com números avulsos para dois programas.

A Associação de Escoteiros "Fernão dias", realizando um auditório.

Além do concurso dos Estabelecimentos acima citados, as meninas Terezinha, Nipotira e Iara Pedroso, filhas do Dr. Tabajara Pedroso, contribuíram com números de canto e de piano em dois programas.

A menina Mariza Verna Magalhães Pinto Coelho, filha do casal Verna Magalhães Pinto Coelho contribuiu com números de canto para um auditório.

Foi também iniciada uma seção de histórias para cri-

anças, contadas por uma professora, e que será ampliada no corrente mês.

O serviço de divulgação manteve-se por intermédio do Corpo Técnico de Assistência ao Ensino e da Secção de Estatística Educacional da Secretaria da Educação.

2.^a PARTE — TRANSCRIÇÃO DE ALGUNS NÚMEROS DO PROGRAMA.

História contada no auditório do dia 8 de Março do Grupo Escolar "Olegário Maciel" pela aluna do 1.º ano Felícia Grimaldi.

(Conforme suas palavras)

ZE PEDRINHO

— Alô, alô caros ouvintes.

Vocês querem ouvir uma história?

Eu vou contar para vocês.

E' a história do Zé Pedrinho.

Zé Pedrinho... Zé Pedrinho... era um nenino muito pobre.

Não tinha mãe e nem uma casa para morar. O seu pai estava muito doente e não podia trabalhar.

Ele estava muito triste.

Um dia, o Zé Pedrinho estava chorando assentado na beira do passeio, quando passou um padre.

— Zé Pedrinho, ó Zé Pedrinho!

O que você tem e porque está chorando tanto?

— Estou chorando seu Padre, porque meu pai está doente e não pôde trabalhar para nos dar de comer.

O Padre estão perguntou:

— Você quer ir morar na igreja comigo?

— Quero sim! Mas, e o meu pai, pôde ir também?

— Pôde sim, Zé Pedrinho. Mas, para você ir morar na

igreja comigo é preciso de uma condição: tocar o sino da igreja todas as manhãs.

Zé Pedrinho pensou... pensou... e respondeu: quero sim, seu Padre.

Mas êle era muito preguiçoso e não gostava de levantar cedo.

Para o Padre não ficar zangado, o pai do Zé Pedrinho cantava para o acordar.

Vamos agora, minhas colegas, cantar para acordar o Zé Pedrinho?

Em seguida, um grupo de crianças cantou o seguinte:

Zé Pedrinho

Está dormindo,

Está domindo

O seu soninho.

Toca já o sino,

Toca já o sino

Blem, Blem Blão,

Blim, Blem Blão.

3.^a PARTE — COMENTÁRIOS E SUGESTÕES.

O Serviço de Rádio da Secretaria da Educação, de colaboração com o serviço técnico da Rádio Inconfidência, apresenta as seguintes sugestões que o 1.º mês de experiências aconselha ao aperfeiçoamento dos nossos programas:

1.º — Os programas deverão conter de 5 a 8 números, tendo-se em vista que os números muito longos tornam-se desinteressantes.

2.º — As palestras, saudações, composições e quaisquer outros trabalhos escritos e lidos pelas crianças, não deverão passar de 5 minutos.

3.º — Os mesmos trabalhos feitos por professores deverão se limitar a 10 minutos.

4.º — As aulas terão a duração máxima de 15 minutos.

5.º — Os programas mais interessantes são os que revelam a espontaneidade e o trabalho dos alunos, bem como os

que apresentam, recreativamente, números pedagógicos e, intercaladamente, números de arte.

6.º — Recomendamos aos srs. diretores dos Estabelecimentos de Ensino, eviarem, de vespera, à Secretaria da Educação, o programa dos auditórios e cópia dos números a serem executados para o devido conhecimento desta Secção.

7.º — Pedimos a maior pontualidade para o início dos programas, lembrando que, no Rádio, mais que em qualquer outra oportunidade, o tempo é de ouro.

Informações sôbre a Hora Educativa fornecidas pelo Serviço de Rádio-Difusão do Estado de Minas Gerais:

Têm sido bons os programas a cargo dos alunos das escolas primárias, notando-se, porém, que há interêsse, da parte dos ouvintes, pelos auditórios de maior expressão, como sejam, de escolas normais e estabelecimentos secundários.

A dicção dos alunos, que servem como anunciadores dos auditórios, deve ser sempre bem fiscalizada e orientada, para que sejam bem recebidos pelo ouvinte, evitando-se, o mais possível, os que tenham algum defeito de fonação, os que sibilam, os que pronunciam as palavras com respiração forçada, devendo-se cuidar que as mesmas palavras sejam emitidas com muita clareza, timbre agradável, facilidade e altura de som bem nivelada, isto é, sem altos e baixos.

Entre os cuidados necessários, na emissão de sons, um dos maiores é o que diz respeito aos ss finais, que devem ser pronunciados com menor sibilização e os rr, que devem ser pronunciados na ponta da língua. As vozes mais agradáveis à audição, sem dúvida, são aquelas mais graves, mais cheias, mais aveludadas. Preferem-se as vozes masculinas.

Uma questão importante é a distância do microfone. Esta deve variar entre 20 a 50 centímetros, de acôrdo com a altura da voz. No canto, deve-se aproximar do microfone toda vez que se baixar a voz, para as músicas em tons baixos, afastando-se quando na emissão de notas agudas. Para o canto a duas ou mais vozes, deve-se sempre agrupar cada

voz, deixando-se espaço entre um e outro grupo de cantores.

A altura do microfone deve estar de acôrdo com a estatura de quem fala ou canta, observando-se que o microfone esteja mais ou menos no mesmo nível da boca de quem o ocupa.

E' sempre preferível, para os números a serem irradiados, que os seus interpretes tenham a maior naturalidade possível, não falando ou cantando em estilo forçado, procurando mesmo a simplicidade, sempre graciosa.

Notou-se que, entre os melhores locutores escolares, se destacou o do Instituto São Rafael.

Si possível, devem as professoras ensaiar, nas classes, com as crianças, como se fôsse em frente ao microfone, evitando-se, portanto, o choque tão natural da criança, ao se defrontar com o aparelho, nos estudos, choque verificado constantemente até com adultos. Com os ensaios mais frequentes, as crianças entram para o estudio, com naturalidade e interêsse, muito se aproveitando dêste fato para o bom desempenho dos programas.

4.ª PARTE — REPERCUSSÃO DA HORA EDUCATIVA.

Transcrevemos em seguida a carta que se refere ao auditório do grupo Francisco Sales, e pedimos a todas as pessoas que se ecarregarem dos programas da Hora Educativa, enviarem à Secretaria da Educação —Serviço de Difusão Cultural, todas as apreciações que receberem referentes à nossa Hora Educativa.

(Cópia)

Rio Acima, 17 de Março de 1937.

Exm.ª Sr.ª Diretora do Grupo Escolar "Francisco Sales".
Saúdações cordiais.

Tendo assistido pelo "Rádio", no dia 16 dêste, uma sessão de auditório dos alunos do Grupo sob vossa inteligente

e sábia direção, fiquei devéras entusiasmada com a excelência do programa, e venho por êste motivo importunar-vos, podendo-vos, caso não seja muito trabalho, o obséquio de enviar-me uma cópia do número "Cidades mineiras" e a poesia "Belo Horizonte", que foi declamada logo em seguida.

Pedindo-vos desculpas pela importunação, rogo a Deus que vos dê saúde, paz e felicidades, voto que faço extensivo às distintas colegas de tão modelar estabelecimento.

(a) Antonieta Anastácia Campos, — professora da 1.ª Escola Mixta de Rio Acima.

Circular n. 2 — abril de 1937.

1.ª PARTE: — RESUMO DAS ATIVIDADES REALIZADAS EM ABRIL:

- 1.º — Programas escolares: — 15.
- 2.º — Cursos para professores: — 2.

1.º — *Discriminação dos programas escolares:*

a) *Grupos escolares:* — B. do Rio Branco, Bernardo Monteiro, B. de Macaúbas, Caetano Azeredo, Pedro II, José Bonifácio, Alexandre Drumond, João Pessoa, Olegário Maciel, Afonso Pena, Melo Viana.

b) *Escolas Reünidas:* — Augusto de Lima e Maurício Murgel.

c) *Cursos de Adaptação da Escola Normal Oficial.*

d) *Instituto São Rafael.*

2.º — *Discriminação dos cursos:*

a) *Curso de literatura infantil* (princípios gerais) a cargo da professora Marieta Leite, da Escola de Aperfeiçoamento, que deu 5 aulas com a colaboração das professoras

Ester Assunção e Helena Xavier e de Celia Couto, aluna da Escola Normal Oficial.

b) *Estudos da língua através dos clássicos* — a cargo do professor Aires da Mata Machado Filho, que deu 4 aulas.

2.ª PARTE: — COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

1.º — Continuamos a observar nos programas realizados em abril, a boa vontade dos Estabelecimentos de Ensino para com a Hora Educativa e, por parte das crianças, uma nítida satisfação e visível interesse em desempenharem bem o seu papel no programa do dia.

2.º — A conduta das crianças no "studio" tem revelado um crescente contróle. Em geral, as ordens de silêncio têm sido bem observadas, sendo, entretanto, êste, um ponto que julgamos conveniente ser sempre lembrado.

Com exceção de 2 alunos, de 1.º ano, os demais não manifestaram emoção superior ao seu domínio. As duas crianças que se perturbaram mais intensamente reagiram, entretanto, estimuladas por suas professoras.

3.º — De um modo geral, os programas se aproximaram da norma julgada mais acertada, isto é, limitaram-se entre 58 números.

4.º — Alguns programas apresentaram números que revelaram a vida do Estabelecimento, com seus trabalhos intra e extra-escolares, suas iniciativas próprias e originais, como os grupos B. Rio Branco, Alexandre Drumond.

5.º — Os alunos do Curso de Adaptação da Escola Normal, do grupo B. de Macaúbas, do Rio Branco, Escolas Reünidas Maurício Murgel, nos números pedagógicos que apresentaram, dialogadamente, trouxeram um interesse novo, fugindo à simples leitura de um trecho ou de um trabalho original.

6.º — O trabalho do locutor tomou uma forma interessante nos programas dos grupos João Pessoa, Macaúbas e José Bonifácio.

7.º: — Notamos que os grupos Caetano Azeredo, Olegário Maciel, Afonso Pena e Bernardo Monteiro tiveram o cuidado de focalizar, em seus programas, acontecimentos oportunos, como: — a data de 7 de abril, o dia da comemoração do hino nacional, o aniversário de professoras e de colegas e a visita a Belo Horizonte, da deputado D. Chiquinha Rodrigues, que aqui veio em caráter de educadora.

8.º: — A graça extraordinária dos números simples, cheios de naturalidade, revelando um exato ajustamento das capacidades infantis ao trabalho apresentado, encontramos em diversos números, principalmente nos seguintes:

História da preguiça: — contada por Zilá Maciel, de 7 anos, aluna do grupo José Bonifácio.

Os passarinhos: — poesia recitada por Julieta Bitencourt, aluna do 1.º ano do mesmo grupo.

"Onda vai, onda vem" e *"Siriri"*, canções por alunos do 1.º ano dos grupos Olegário Maciel e Melo Viana, respectivamente.

9.º — Os números de poesia e de canto revelaram, em diversos programas, uma cuidadosa seleção por parte de suas organizadoras.

Aqui, mais do que nenhum outro gênero, o maior valor está na simplicidade do tema, em seu ajustamento à natureza infantil.

Esses números falam de preferência ao sentimento, e tanto mais alcançam seu objetivo, que é estético, quanto mais possam traduzir a realidade sentimental da criança.

Dêsse modo, foram bem selecionados os programas que puseram de lado as canções e as poesias cujo conteúdo estivesse acima da compreensão infantil, ou provocasse um estado emotivo desaconselhável, como o pessimismo e, sobretudo, a tristeza.

Branca de Neve, a maravilhosa história dessa menina linda e boa, salva da morte por essas figurinhas bizarras,

contada e cantada pelos alunos do grupo Alexandre Drumond.

Os números de orfeon, em geral, trouxeram grande interesse. Notamos que o grupo João Pessoa apresentou, de preferência, canções que se destacaram pela simplicidade dos temas e pela graça de seu regionalismo.

1.º — Programas especiais

O grupo Pedro II organizou um programa de conjunto em homenagem a D. Pedro II e a D. Teresa Cristina.

Desnecessário comentar o valor desse programa; queremos, entretanto, notar a grande beleza do hino "Princesa D. Isabel" que, cantado pelas crianças do grupo Pedro II, ganhou ainda maior expressão.

Uma referência especial fazemos às Escolas Reunidas Augusto de Lima e Maurício Murgel pela apresentação de um programa especial, em homenagem a seus patronos.

Esses programas distinguiram-se principalmente pela delicadeza de sua intenção e pelo grau de esforço que exigiu de suas promotoras, notando-se que aqueles estabelecimentos se acham em situação inferior à dos grupos escolares.

4.ª PARTE — TRANSCRIÇÃO DE ALGUNS NÚMEROS DOS PROGRAMAS

Não tendo ainda a Secção de Difusão Cultural recebido cópias de todos os números dos programas, transcrevemos somente os seguintes:

Trabalho apresentado por Sebastiana Simão Borges, aluna do Instituto S. Rafael.

Caro rádio-ouvinte:

A poesia é imortal. Está em toda parte, porque é um pouco da essência divina e palpita em tudo, porque é um pouco da essência da vida.

Ela paira sôbre todos os séres e se revela em todos os quadros da natureza... No infinito mistério do azul e no ritmo suave do balançar dos berços...

Na voz imortal do mar e na rapidez de uma asa cortando o espaço... Na subtileza dos perfumes e na multiplicidade dos sons... Nas mãos que se erguem ao céu e no céu que se inclina num gesto de perdão...

Na vida dos santos e na morte dos heróis... Na dor e nas suaves alegrias, na luta e no tirunfo imortal da renúncia.

Paira sôbre toda a natureza a poesia que exalta, purifica, espiritualiza! De resto, de que valeria a poesia como arte e as sagradas emoções que ela desperta, si não posta ao serviço espiritual da humanidade?... A poesia não morre, vive, a todo momento nas múltiplas variantes do sentimento, nas harmonias indestrutíveis do coração.

Nêste momento a poesia vive na nossa emoção.

Cada emoção é um verso; todas as emoções juntas,

um poema.

Este poema oferecemo-lo a vós, a vós que nos ouvís!

Poesia lida pela menina Julieta Bitencourt, aluna do 1.º ano no grupo José Bonifácio.

O PASSARINHO

Passarinhos, passarinhos

Como vêm batendo as asas

Tão bonitinhos!... tão bonitinhos!...

Piu, piu piu, piu piu,

Ah! vocês, passarinhos, vocês

Com certeza ouviram contar na sua floresta

Como tudo aqui está em festa.

As flôres lindas, perfumadas,

O pomar com suas sombras e frutas saborosas...

Ah! vocês, passarinhos, vocês

Como cantam alegrinhos!

Piu, piu, piu piu, piu,

Cantem, cantem, cantem mais!

Sejam bem vindos entre nós!

Neste grupo, somos tão bonitinhos!...

Cantem passarinhos:

Piu, piu, piu piu, piu.

Aquí não maltratamos nunca os passarinhos...

Não lhes destroçamos nunca os ninhos.

Oh! isto traria lágrimas aos olhos dos filhotinhos!

Sejam nossos amiguinhos!

Cantem, cantem, passarinhos:

Piu, piu, piu piu, piu!

4.ª PARTE

REPERCUSSÃO DA HORA EDUCATIVA

Publicando a carta abaixo, dirigida pelo dr. Renato Augusto de Lima, filho do ilustre mineiro Augusto de Lima, à diretora e professoras das Escolas Reunidas "Augusto de Lima", pedimos a todas as pessoas que receberam referências ao programa da Hora Educativa, se comunicarem a respeito com a Secção de Difusão Cultural da Secretaria da Educação.

Exma. Sra. D. Maria de Lourdes Lana:

Venho em meu nome e no de minha família trazer os mais comovidos agradecimentos pelo carinho com que foi comemorado o aniversário do falecimento de meu Pai pelas Escolas onde a inteligência invulgar de um grupo de professoras pontifica como um exemplo aos demais Nucleos de instrução da Capital.

Peço estender meus agradecimentos às suas colegas e alunos das "Escolas", que a família Augusto de Lima consi-

dera — um jardim de plantas preciosas e flôres raras para o culto da sua memoria.

Do seu admirador grato

a) Renato Augusto de Lima

NOTA — O Serviço de divulgação manœve-se através das informações do Corpo Técnico, do Serviço de Estatística Educacional e da Inspeção de Educação Física.

Toda correspondência para esta publicação deve ter êste endereço: "Revista do Ensino".

— Secretaria da Educação.

A Estatística e o ensino superior

(Comunicado da Associação Brasileira de Educação)

A Estatística internacional do ensino superior acha-se atualmente no cartaz pelo aspecto relevante que se lhe apresenta na Europa para o estudo acurado do problema do congestionamento das universidades, a que as autoridades do ensino procuram opôr, em alguns países, o expediente do *numerus clausus* já pôsto em prática também pela nossa principal universidade.

Na Europa, às tentativas para a solução de qualquer problema complexo antepõem-se as sondagens preliminares pertinentes à determinação, tanto quanto precisa, dos fatos e realidades em tôrno dos quais se terá que processar a obra de racionalização premeditadas. Toda a reforma nos países mais adiantados, do velho mundo surge como seqüência de uma investigação prévia que dirá o que cumpre fazer e o que é necessário manter, aperfeiçoar ou suprimir. "Os números que falam" é que ditam, pelos seus confrontos, as diretrizes do inovador, prevenindo os desastres dos ensaios empíricos e do recurso à intuição que nada

resolve e quasi sempre complica as dificuldades que entravam o progresso. Empenhada em resolver o problema da desocupação intelectual e do congestionamento das escolas superiores, a Sociedade das Nações, pelo órgão do I. I. C. I. examina a documentação que interessa os seus propósitos, examina as estatísticas existentes para verificar até que ponto são aproveitáveis para os fins objetivados, e concluindo pela deficiência destas, procura esclarecer os centros cultos quanto à conveniência de melhorá-las e torná-las passíveis de comparações significativas e de integração oracional em quadros internacionais de conjunto.

Incumbido de proceder ao estudo dessa matéria, o Professor Vicenzo Castrilli, da Universidade de Bari, apresentou um interessante relatório, tomando por base sete países dos mais cultos e que melhor cuidam da estatística do ensino superior. Uma análise minuciosa dos documentos estatísticos apreciados, conduz o ilustre técnico à conclusão das falhas que resultariam da

fusão desses elementos numa apuração de caráter universal.

A extensão dos fatos perquiridos difere de Estado para Estado. O material que compulsou aquele pesquisador é muito mais abundante para a Hungria, a Itália e a Alemanha do que para a Espanha, a França, a Inglaterra e a Suécia. No que concerne, por exemplo, ao cadastro das Universidades e outras escolas superiores, ou seções de escolas, só as fontes italianas ao seu alcance cogitavam das disciplinas ensinadas, dos diplomas conferidos, do número de exames previstos para cada diploma e da duração normal em anos dos cursos que conduzem obtenção daqueles títulos.

Em relação ao número de estudantes distribuídos segundo as universidades e outras escolas superiores, todos os países citados forneciam informações, o mesmo sucedendo quanto à classificação segundo os principais cursos. No que respeita às categorias de estudante revelavam-se omissas as estatísticas da França, Itália e Suécia, o mesmo sucedendo em relação às estatísticas alemãs, espanholas, húngaras, italiana e sueca, quanto à natureza do diploma visado por ocasião das matrículas. Igual omissão se deparava nas estatísticas espanhola, francesa, inglesa e sueca quanto às datas de referência das matrículas.

Tratando-se da situação demográfica, econômica e social dos estudantes ainda se torna mais

flagrante a desigualdade em conteúdo, da documentação estatística procedente de fontes diversas.

Se todos os sete países citados discriminam por sexo, nos seus registros numéricos, os efetivos escolares, apenas a Alemanha, a Inglaterra, a Hungria e a Itália cogitam da idade dos discentes, só a Hungria os aprecia segundo a língua materna, ao passo que o credo religioso só é objeto de consideração nas estatísticas húngara e tedesca. A discriminação entre estudantes nacionais e estrangeiros não foi encontrada nas documentações francesa, inglesa e sueca; classificação dos nacionais segundo as divisões territoriais, só aparece nos documentos alemães e italianos.

No que concerne aos dados sobre a formação e carreira dos estudantes nada encontrou o autor na documentação da França, da Espanha, da Inglaterra e da Suécia, o mesmo ocorrendo relativamente a concessão de bolsas de estudo e isenção de taxas de matrícula quanto à Alemanha, à França e à Suécia.

Sobre o número de diplomados nada diziam os documentos alemães e suecos quanto à classificação por faculdades, escolas, ou cursos, quanto à natureza, do diploma, o sexo dos indivíduos que o receberam, etc.

Nos documentos franceses não deparou o autor a classificação do pessoal docente segundo as universidades e outras escolas superiores, segundo a categoria do

professorado, segundo o sexo e segundo as idades.

As estatísticas alemã, espanhola e sueca eram omissas relativamente às receitas das universidades, escolas, etc. e também quanto às despesas.

A essas diferenças de conteúdo das estatísticas do ensino superior organizadas por países diferentes, juntam-se, para embarçar a organização de uma estatística internacional suficientemente compreensiva e coerente, as fontes de erro resultantes da insidia das nomenclaturas que, em termos aparentemente equivalentes, designam fatos estatísticos heterogêneos.

A esse propósito discute o ilustrado técnico o que se deve entender por "ensino superior", expressão que não define a mesma coisa em toda a parte. Da mesma forma a palavra "faculdade" exprime por sua vez, segundo os países, instituições muito diferentes. Não se chegou ainda, por outro lado, a uma definição exata do que se entende pela designação "estudante" e assim muitos outros termos que aparecem comumente nas estatísticas não têm uma significação uniforme e podem conduzir a falsas conclusões, se forem objeto de confrontos levemente estabelecidos.

A diferença entre o conteúdo das estatísticas resulta muitas vezes da importância que, segundo os meios onde são levantadas, se atribua a este ou àquele aspecto da vida escolar. O problema da terminologia poderá

talvez ser resolvido pela fixação de padrões internacionais baseados no estudo aprofundado das variantes de significação atribuída às palavras e expressões empregadas nas estatísticas nacionais.

A leitura da excelente monografia do Professor Castrilli revela indiretamente o grande progresso da estatística brasileira, a julgar pela riqueza que esta apresenta em confronto com a sobriedade de dados constantes das estrangeiras.

Uma das recomendações em que insiste aquele técnico é a que se refere à apresentação do maior número possível de dados em termos tais que possibilitem a quem os tiver de estudar o máximo de combinações para fins determinados que porventura tenham em vista o leitor.

Ora a estatística brasileira revela-se exaustiva nas suas classificações e sub-classificações. O ensino nas suas grandes categorias *comum, supletivo e emendativo* é subdividido, conforme a preparação particularizada a que tende, em *geral, semi-especializado e especializado* e em cada um desses aspectos, é discriminado segundo, o grau de preparação ministrada.

O ensino superior, integrando-se no plano geral, é detalhadamente apreciado em cada um dos três ramos fundamentais, segundo os meios onde se realiza, com a indicação desta levada às mais íntimas minúcias. A estatística distingue, no *ensino geral*, os

curso de ciência, letras, filosofia e teologia, e no ensino *semi-especializado* e *especializado* desce às distinções de uma verdadeira casuística como, por exemplo, na parte referente à formação de professores secundários especificada até o detalhe da matéria em que se procura habilitar o futuro docente.

Tanto para as unidades escolares, como para a matrícula, a frequência e as conclusões de curso prevelacem as mesmas especificações, o que quer dizer, o mesmo espírito de minúcia.

Os cursos são distribuídos nas suas inúmeras modalidades segundo a duração. O professorado é classificado por sexos. A matrícula (tanto a geral como a efetiva) é discriminada segundo os anos do curso. A frequência é dada segundo as mesmas especificações da matrícula, o mesmo sucedendo quanto às aprovações e as conclusões de curso. Em quadros-finais de resumo apresenta a estatística brasileira a situação do ensino superior (unidades escolares, corpo docente por sexos, matrícula efetiva e geral por sexos, frequência, apro-

vações em geral e conclusões de curso por sexos tanto no ensino público federal, estadual e municipal, separadamente como no ensino particular.

Termina a referida estatística com uma tabela de distribuição regional onde, entre diversas outras informações, aparece a distribuição do ensino superior pelas unidades da federação, segundo o número de escolas, o professorado, a matrícula, a frequência, as aprovações e as conclusões de curso.

Como estatística geral de ensino superior a contribuição brasileira figura assim com vantagem, senão com verdadeira superioridade, em confronto com as melhores do mundo.

Os aspectos de que não cogita esse registro escapam à alçada das repartições que os organizam, pois versam sobre assuntos que, não tendo aquele caráter essencial, quasi só interessam a economia íntima das instituições e, como sucedeu na Hungria, só poderão ser ventilados por meio de recenseamentos ou de monografias especiais.

FORMAÇÃO DE TÉCNICOS ESTADÍSTICOS

O artigo 20 do decreto número 24.609, de 6 de julho de 1934, estabelece como uma das atribuições do Instituto Nacional de Estatística a de promover ou manter cursos especiais de esta-

tística, visando não só a formação ou o aperfeiçoamento do funcionalismo de estatística nas suas várias categorias, mas ainda com objetivos de extensão universitária ou alta cultura.

No artigo anterior ao que citamos, cogita o decreto do amparo à Sociedade Brasileira de Esta-

tística e à sua Revista e da reunião de Conferências Nacionais de Estatística, patrocinadas pelo referido Instituto.

Essa preocupação de promover no Brasil a cultura aplicada ao estudo e interpretação das investigações numéricas tem um alcance evidente e uma relevância que se pôde julgar, considerando que todos os fracassos verificados até hoje na administração nacional resultaram da pretensão de se dirigir um grande país sem o conhecimento profundo — que só os números podem dar — das realidades de suas condições físicas e sociais.

No decurso de um século os nossos estadistas pretenderam governar o Brasil por intuição e multiplicaram experiências malogradas para resolver os nossos problemas empiricamente, mediante a aplicação de programas importados do estrangeiro e aplicados arbitrariamente ao meio *sui-generis* em que se processa, segundo exigências que nos são peculiares, a nossa evolução social e política.

A mania de imitar as outras nações onde os métodos estatísticos são cada vez mais prestigiados na técnica da administração, concorreu sem dúvida, para que os nossos homens de Governo admittissem, em teoria, as vantagens de possuir o Brasil serviços estatísticos. Mas este começaram a surgir entre nós apenas como instrumentos aparatosos dos quais não se tirava o devido proveito.

Como máquinas aperfeiçoadas, adquiridas por capricho, para satisfazer o orgulho de seus possuidores, permanecendo inativas ou funcionando mal, os nossos centros oficiais de investigação tardaram em ser compreendidos nas suas vantagens práticas, e vegetaram sem a solicitude que exigiam para que as pudessem produzir.

Os dirigentes do país não tinham cultura estatística e não podiam, portanto, promover a existência de bons registros numéricos e menos ainda lhes aquilatar o valor dos resultados para uma aplicação conveniente. Por força dessa ignorância acreditavam ingenuamente que os órgãos técnicos de investigação podiam funcionar sem recursos materiais e com o concurso de pessoal desprovido da especialização necessária para exercer as atribuições de estatística.

O resultado é que, depois de uma centuria de rotina, todos os grandes problemas nacionais estão em ser, inclusive o da formação de técnicos estatísticos que só possuímos em pequeno número e, na sua maioria auto-didatas.

Vêm estas considerações a propósito do discurso que o eminente Henri Bunle pronunciou recentemente em França, ao ser investido da Presidência, em 1937, da Sociedade de Estatística de Paris.

O ilustre profissional enumera nessa oração notável as numerosas iniciativas que têm assegurado em França o desenvolvimento

do ensino para a formação de técnicos estatísticos e para a habilitação dos administradores e estadistas e desempenharem suas funções com auxílio daqueles técnicos...

Não se dá, entretanto, por satisfeito, com o que existe nesse terreno do aperfeiçoamento cultural, e alude, como razão para se incrementar o que tem sido até agora feito, à ignorância dos homens chamados a administração do país, e cujos debates permaneceram, durante muito tempo, mais no plano filosófico do que no realístico, atribuindo-se um valor excessivo à discussão teórica, em detrimento da observação minuciosa e científica dos fatos.

Inquire se esses estadistas desavisados são dignos de maior censura e afirma a sua convicção de que não a merecem. "Preci-

EMANCIPAÇÃO ECONÔMICA DOS EGRESSOS ESCOLARES

A publicação "Annual Survey of Education in Canadá, 1935", é um trabalho interessante não só pelo grande número de tabelas estatísticas que contém, como ainda pelas informações não numéricas e pelo comentário constante de uma introdução de mais de 50 páginas, nas quais se procura fixar, por meio de confrontos e relações gerais, a significação dos algarismos apresentados nas tabelas referidas.

samos levar em conta, acrescenta, a formação intelectual da grande maioria do nosso corpo administrativo e político, para o qual o estudo da economia política e do direito puro, constitui, com uma forte base de cultura literária e histórica, a formação-tipo. Não se pôde, em boa consciência, censurá-los pelo fato de não utilizarem uma ciência que não lhes foi ensinada e que é uma noz dura de partir. Pode-se, porém, lastimar, com justiça, que os tenham deixado ignorar o que lhes teria facilitado, com a compreensão e a discussão precisa dos fatos trazidos ao seu julgamento, as decisões que deverão tomar em face dos problemas ocorrentes no decurso da carreira pública e no desempenho das altas funções por que são responsáveis na administração e na política".

A publicação citada ocupa-se minuciosamente do problema da idade em que cessa a dependência da população jovem pela obtenção de trabalho remunerado. Por estudos e estimativas cuidadosamente calculados, verifica-se, admitindo uma frequência escolar de 10 meses, anualmente, que a criança de 1911 frequentou a escola 6,58 anos, que a de 1921 teve uma frequência de 7,58 anos, contra a frequência de 8,55 anos para a de 1931, de onde se vê que houve aumento de escolaridade e que esta cresceu na razão de um mês por ano a partir de

1911, ou sejam 20 meses ou 2 anos de frequência para cada criança em 20 anos. Esse aumento não foi devido a medidas especiais de prolongamento de escolaridade mas tão somente às que visam regularizar, dentro do sistema vigente, o comparecimento dos escolares.

Considerando a matrícula, o aumento se traduz nas relações, . . . 7,96 em 1911, 9,13 em 1921 e 9,89 em 1931, o que dá para o período de 20 anos um incremento de 2 anos. Esse aumento na escolaridade é inferior ao que representa o retardamento verificado na idade da emancipação econômica dos jovens, calculada em pouco mais de dois anos, segundo uma estimativa baseada na estatística dos salários e do aproveitamento dos trabalhos de menores em atividades remuneradas a partir de 1911.

Prosseguindo na análise das condições do trabalho na juventude egressa das escolas, salienta o "Annual Survey" a melhoria das condições do trabalho feminino em confronto com o inverso, ocorrido em relação ao dos moços que ultrapassam a idade de frequentar os educandários.

A esse respeito, friza a publicação a circunstância de recair o fenômeno do retardamento da idade de emancipação econômica sobre os jovens do sexo masculino. Esse fato ressalta do estudo comparativo dos salários vencidos cujas relações, referidas à remuneração dos adultos, acusaram, em 20 anos, um decréscimo

de 28%", considerando globalmente rapazes e raparigas, mas se traduzem num decréscimo de 35 % para aqueles, decréscimo em parte compensado por progressivos aumentos na relação correspondente a estas últimas.

A melhoria verificada quanto aos índices do salário pago à juventude feminina não constituiu entretanto, o fator decisivo do decréscimo verificado no que diz respeito aos números representativos dos salários pagos aos rapazes.

Em idades iguais, a concorrência da mulher não foi ao ponto de justificar a baixa verificada nos índices aludidos.

Essa concorrência do trabalho feminino teve por agentes mulheres de maior idade e foi uma consequência da situação criada no período da guerra de 1914. O retardamento da emancipação econômica dos egressos das escolas acarretou como consequência a diminuição do número de casamentos e um certo incremento da natalidade ilegítima.

Deante das revelações da estatística, impõe-se o problema de repôr a mocidade que deixa as escolas em situação de encontrar trabalho e aplicar a sua atividade em ocupação remuneradora.

O meio de atingir esse desideratum é, entre outros, sistematizar e desenvolver a orientação profissional. Não existe ainda no Canadá um serviço dessa espécie com projeção bastante para atingir a províncias inteiras. Foi

constituída, porém, a "Associação de Orientação Vocacional de Ontário" e grupos voluntários de pessoas interessadas em várias cidades congregam-se com o fim de permutar informações e animar o desenvolvimento sistemati-

co das atividades orientadoras. Em Alberta, a Associação de Professores e Escola de Educação da Universidade Provincial consagra-se ao estudo das oportunidades vocacionais e meios de orientação.

EDUCAÇÃO SANITÁRIA

A expansão dos objetivos da escola e a preocupação moderna de tornar a educação o meio de formar cidadãos aptos, não só mental como fisicamente, para intervir com êxito na vida social, vencendo, graças à cultura equilibrada de corpo e do espírito, a concorrência pela conquista de uma situação vantajosa, determinam problemas que levam muitos educadores a resistir à prática das inovações que a pedagogia recomenda.

A educação higiênica para ser sistematicamente ministrada exige, no vêr de muitos, uma remodelação dos programas. Mas se estes já estão sobrecarregados de matérias cujo ensino exorbita da angústia flagrante dos horários, como agravá-los com a introdução de novas disciplinas, cuja inclusão nos cursos regulares tornará ainda mais deficiente o enquadramento dos estudos nos âmbitos estreitos do dia letivo comum.

É essa adaptação, um tanto difícil, que estuda no boletim "Public Health" do Estado de Michigan o autor de um artigo intitula-

do "Leading Children to the spirit of science".

A solução proposta pelo referido articulista é semelhante a que já foi adotada para o ensino da educação cívica. Esta não é em geral objeto de uma cadeira especial, mas poderá ser ministrada com êxito, desde que cada professor a tenha sempre em vista nas aulas votadas a outras espécies de ensino. Os ensinamentos morais podem ser facultados incidentalmente, aproveitando-se os ensinos que sempre sugerem as lições, qualquer que seja a matéria especialmente tratada pelo professor. No ensino da língua pátria, da história e da geografia não faltarão oportunidades para digressões de efeito salutar na formação de cidadãos competentes dos seus deveres e direitos em face da coletividade política a que pertencem.

Da mesma forma, a educação sanitária, poderá ser facultada por todos os professores de um mesmo educandário, ao invés de o ser apenas por um docente privativo.

As noções que habilitam o homem a preservar a sua saúde por lhe conhecer o exato valor e os

meios de melhorá-la, não são tão transcendentes que exigem uma divulgação douda a cargo de mestres especializados. O que se quer é que o indivíduo tenha a consciência do tesouro representado pela "mente sã em corpo sã" e use, na defesa desse patrimônio os recursos que os professores cultos só não estariam em condições de indicar se não merecessem aquele qualificativo inerente à formação intelectual que a profissão subentende.

"Educação Sanitária não tem que ser encarada com ceticismo ou temor pelos mestres. Ela está latente em qualquer matéria de ensino. Não se traduz em enumeração de fatos áridos e complicados; apresenta-se palpante e real como a própria saúde. Não exige um acúmulo considerável de experiências em ciências naturais e médicas. O que ela sobretudo requer é uma imaginação capaz de encontrar a ocasião propícia para oferecê-la naturalmente, no ensino de uma disciplina qualquer".

Como demonstração do seu aserto, cita o articulista certa lição dada a uma classe da quarta série de uma escola americana e que versava sobre os costumes e hábitos da Grécia antiga. "As crianças aprenderam alguma coisa sobre a pintura e a arquitetura gregas, muita coisa sobre a mitologia, o vestuário, a alimentação e os costumes sociais do povo helênico. Aprenderam algo sobre os Jogos Olímpicos e os nomes

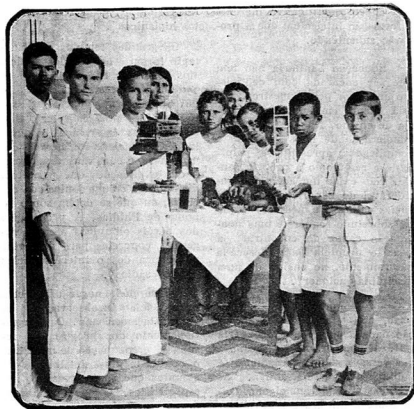
dos Deuses do Olimpo. Mas enquanto estavam aprendendo que Apolo era o Deus-Sol, não ficaram sabendo que era ele também o Deus da Medicina. Nem ouviram dizer coisa alguma sobre Esculapio, ou sobre sua filha Hígia, a deusa da Saúde. No estudo da civilização grega encontra-se um fardo material para o estudo, naquela idade histórica, do que diz respeito à saúde e aos hábitos higiênicos".

"Os grandes templos de Esculapio foram a origem dos modernos hospitais; Hipócrates foi o pai da Medicina, Aristóteles o pai da moderna ciência. Essas informações poderiam ter sido transmitidas às crianças da quarta série escolar, em breves comentários, e com vantagem igual à das explicações que permitem distinguir a coluna jônica da coríntia, ou que se detêm sobre o nome de Phidias. A preparação dos heróis olímpicos oferece sugestões concretas para despertar nos educandos o interesse pelos hábitos sádios".

Não se pôde negar uma certa procedência às observações do publicista americano. O congestionamento dos programas resulta da preocupação de ministrar o conhecimento detalhado de assuntos que só interessam aos especialistas. O que justamente devem pretender as escolas de ensino comum primário e secundário é fornecer as noções essenciais à escolha de bons rumos no desdobramento ulterior dos estudos.

O enciclopedismo aberra das condições exigidas pela cultura atual e por isso mesmo que se torna em nossos dias necessária uma instrução cada vez mais variada para os estudantes e não há possibilidade de dilatar as horas de classe, melhor é difun-

dir conhecimentos solidos e limitados como o são os de caráter estritamente fundamental, do que sobrecarregar as inteligências jovens, de noções mal assinaladas e que, nos cerebros fatigados, nunca se poderão fixar convenientemente.



Grupo Escolar de Pirapora — Pequena exposição de trabalhos manuais



Grupo Escolar de Rio Espera — Alunos do 4.º ano em aula de socialização



Alunos do 4.º ano do Grupo Escolar de Vila Rio Espera, em aula de trabalhos manuais

O TRABALHO MANUAL NAS ESCOLAS

Tornaram-se freqüentes as exposições escolares, tão úteis para demonstrar os métodos aplicados no ensino prático e experimental e o aproveitamento dos dons naturais dos alunos em trabalhos do apreciável valor didático e mesmo valor comercial e industrial, como recentemente se observou na grande mostra da Escola Técnica Secundária "Visconde de Mauá".

Os educadores modernos, tentam generalizar o uso dos trabalhos manuais nas escolas e já não é somente nos institutos profissionais especializados, mas também nos estabelecimentos de ensino comum primário e secundário que se proclama a alta finalidade instrutiva de tais atividades.

Escolas há que adotam, nas aulas de principiantes, material de ensino preparado por alunos das classes mais adiantadas, concorrendo, dêsse modo para incutir desde cedo nos jovens o desejo de inventar e produzir coisas úteis e aplicáveis às lições práticas; outras que incluem nas disciplinas dos diversos cursos a demonstração, diretamente pelo aluno, dos conhecimentos teóricos recebidos, mediante a composição ou construção de objeto, ou objetos considerados na aula, para o que os estabelecimentos dispõem de instalações, material e instrumentos necessários aos trabalhos; outras, ainda, que ado-

tam o sistema de criações espontâneas ou obras planejadas e executadas pelas diferentes classes sobre determinados motivos didáticos, porém, com material adquirido e reunido pelos próprios alunos.

O trabalho manual deixou assim de ser uma simples modalidade de ensino e passou a constituir um dos recursos mais eficazes ao alcance do mestre para conhecer melhor os seus discípulos, despertar-lhes a curiosidade e cultivar-lhes o sentido do tacto e da estética. As crianças educadas nessa nova escola adquirem gosto pelo trabalho e, em muitos casos, habilitam-se a manejar matérias primas nacionais em conhecimento sobre as possibilidades e recursos industriais do país, estimulando-lhes a iniciativa e a inteligência para a criação de obras úteis à vida contemporânea e à civilização.

Sob a observação atenta dos professores, os escolares podem, muitas vezes, produzir material de utilidade imediata, quer para os estudos na escola, quer para utilização em seus próprios lares. E não causará admiração que, com certo aperfeiçoamento da vocação criadora dos alunos, inúmeros objetos de procedência exótica venham a ser substituídos por similares feitos nos estabelecimentos de ensino, com vantagens econômicas e abundância de benefícios de caráter educativo.

O trabalho manual nas escolas constitui, portanto, fator precioso da educação. Evolucionando

constantemente em todas as partes do mundo, com resultados cada vez mais apreciáveis, convém seja divulgado nas suas novas concepções e com o realce que cabe a todas as medidas de proventos culturais e econômicos.

Os departamentos de instrução poderiam, naturalmente, orientar

a confecção do material escolar sob certa uniformidade de padrões, principalmente no ramo da cartografia, e determinar os limites de produção em cada núcleo de ensino, sugerindo programas especiais e difundindo, em todos os centros docentes, métodos, fórmulas e processos para toda a espécie de trabalho manual.

O CONTINGENTE DO ENSINO PARTICULAR NA ESTATÍSTICA EDUCACIONAL

A estatística educacional brasileira, relativa ao ano de 1932, registra em todo o país um total de 29.948 unidades escolares, 76.025 professores, . . . 2.274.213 alunos matriculados com uma freqüência média de 1.605.879 discentes e 148.445 conclusões de curso, compreendendo as modalidades de ensino designadas pelas expressões comum, supletivo e emendativo.

O contingente de ensino particular para êsses números gerais é respectivamente de 8.678 unida-

des escolares, 27.618 docentes, 499.632 alunos matriculados, . . . 375.749 alunos representando a freqüência média de 43.661 conclusões de curso.

Resulta dêsses algarismos que concorre a iniciativa particular com cerca de 30% das unidades escolares existentes, com pouco mais de 36% do professorado militante com uma fração de 22% do disciplulado, com pouco menos de 23% da totalidade dos alunos que freqüentam em média as escolas, com mais de 29% de aprovações.

Os números gerais acima registrados assim se decompo-

| Natureza do Ensino | Unidades escolares | Corpo docente | [Matricula] | Freqüência | Conclusões de curso |
|-------------------------|--------------------|---------------|-------------|------------|---------------------|
| Ensino comum | 28.959 | 73.751 | 2.200.901 | 1.557.918 | 143.505 |
| Ensino supletivo | 958 | 2.142 | 71.070 | 45.859 | 4.868 |
| Ensino emendativo | 31 | 192 | 2.242 | 2.102 | 72 |
| Total..... | 29.948 | 76.025 | 2.274.213 | 1.605.879 | 148.445 |

Para esses totais concorria o ensino particular com as seguintes parcelas:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matricula | Frequência | Conclusões de curso |
|-------------------------|--------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------|
| Ensino comum | 8.235 | 26.450 | 473.497 | 354.151 | 41.084 |
| Ensino supletivo | 435 | 1.150 | 25.527 | 20.990 | 2.577 |
| Ensino emendativo | 8 | 18 | 608 | 608 | — |
| Total | 8.678 | 27.618 | 499.632 | 375.749 | 43.661 |

Considerando o ensino comum segundo a especialização, tem-se para o movimento geral do ensino no país:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matricula | Frequência | Conclusões de curso |
|---------------------------------|--------------------|---------------|------------------|------------------|---------------------|
| Ensino geral | 27.398 | 68.240 | 2.078.905 | 1.448.099 | 124.488 |
| Ensino semi-especializado | 694 | 7.375 | 75.581 | 68.680 | 10.002 |
| Ensino especializado | 867 | 6.136 | 46.715 | 41.139 | 9.015 |
| Total | 28.959 | 73.751 | 2.200.901 | 1.557.918 | 143.505 |

O ensino particular contribuiu para os totais acima com os elementos seguintes:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matricula | Frequência | Conclusões de curso |
|---------------------------------|--------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------|
| Ensino geral | 7.159 | 18.121 | 412.224 | 298.799 | 30.447 |
| Ensino semi-especializado | 498 | 4.548 | 33.233 | 30.571 | 4.042 |
| Ensino especializado | 578 | 3.781 | 28.040 | 24.781 | 6.595 |
| Total | 8.235 | 26.450 | 473.497 | 354.151 | 41.084 |

Confrontando os resultados constantes das duas tabelas, deduzem-se as porcentagens seguintes para o ensino particular:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matricula | Frequência | Conclusões de curso |
|---------------------------------|--------------------|---------------|-----------|------------|---------------------|
| Ensino comum | 28,4 | 35,9 | 21,5 | 22,8 | 28,6 |
| Ensino geral | 30,1 | 30,1 | 19,4 | 20,1 | 24,5 |
| Ensino semi-especializado | 71,8 | 61,7 | 44,0 | 44,5 | 40,4 |
| Ensino especializado | 66,7 | 61,6 | 60,0 | 60,2 | 73,2 |

Atendendo aos diferentes graus da preparação escolar encontra-se para o ensino comum:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matricula | Frequência | Conclusões de curso |
|----------------------------------|--------------------|---------------|------------------|------------------|---------------------|
| Ensino elementar | 27.508 | 57.392 | 2.062.469 | 1.431.871 | 123.285 |
| Ensino secundário ou médio | 1.169 | 12.609 | 111.855 | 101.518 | 16.021 |
| Ensino superior | 282 | 3.750 | 26.577 | 24.829 | 4.199 |
| Total | 28.959 | 73.751 | 2.200.901 | 1.557.918 | 143.505 |

Para esses números contribue o ensino particular com os seguintes elementos:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matricula | Frequência | Conclusões de curso |
|----------------------------------|--------------------|---------------|----------------|----------------|---------------------|
| Ensino elementar | 7.125 | 15.251 | 390.091 | 278.538 | 29.691 |
| Ensino secundário ou médio | 940 | 9.140 | 71.702 | 64.765 | 9.685 |
| Ensino superior | 170 | 2.059 | 11.704 | 10.848 | 1.708 |
| Total | 8.235 | 26.450 | 473.497 | 354.151 | 41.084 |

Em números percentuais o contingente do ensino particular expressa-se nas taxas que se seguem:

| Natureza do ensino | Unidades escolares | Corpo docente | Matrícula | Frequência | Conclusões de curso |
|------------------------------|--------------------|---------------|-----------|------------|---------------------|
| Ensino elementar | 25,9 | 26,6 | 18,9 | 19,4 | 24,1 |
| Ensino secundário ou médio.. | 80,1 | 72,4 | 64,1 | 63,8 | 60,5 |
| Ensino superior | 60,3 | 54,9 | 44,0 | 44,2 | 40,7 |

ESCRITÓRIOS DE INFORMAÇÕES PARA UNIVERSITÁRIO

Nunca será de mais insistir no problema do congestionamento das escolas superiores, pois é esse um mal universal, atendendo a que o mercado do trabalho intelectual não oferece margem para absorver as turmas numerosas de diplomados que deixam todos os anos os bancos acadêmicos.

A Liga das Nações está estudando a fundo o problema e, como elemento básico para o estudo de uma fórmula que o resolva, bate às portas de todos os Estados civilizados para pedir estatísticas. Estas precisam ser uniformes para que possam ser confrontáveis e compreendidas, além da parte escolar, a que se refere à oferta e à procura de candidatos à colocação.

Desde que se possam esses dados, será fácil ajustar as condi-

ções do trabalho intelectual, agindo preliminarmente nos corpos acadêmicos ou universitários, no propósito de orientar vocações, de modo que só aspirem às carreiras atualmente mais afetadas pelo desemprego, os estudantes mais aptos a desempenhá-las e que entrarão na concorrência com os predicados pessoais necessários para vencer, desde que toda a competição se resolve na seleção dos valores em busca de aplicação remuneradora.

Adotado que seja esse sistema, esclarecidos os discentes sobre as possibilidades que cada profissão oferece aos egressos da escola, estabelecer-se-á um primeiro equilíbrio pelo enriquecimento dos quadros de candidatos a alguns ramos de atividade onde a procura é grande e a oferta pequena, apesar da utilidade social dessas carreiras desprezadas.

A orientação vocacional assume assim um aspecto novo de importância, desde que, como está verificado, ela deverá começar, para

as profissões liberais, desde os bancos da escola secundária.

Uma segunda distribuição se fará, depois, alargando as possibilidades do mercado de trabalho, de modo que se possa estabelecer entre os diversos países uma espécie de intercâmbio de trabalhadores intelectuais, adaptada essa permuta à saturação ou à deficiência dos quadros profissionais em regiões diferentes da terra, onde se nota atualmente, em umas, excesso, por exemplo, de técnicos, com a consequente desocupação, e, em outras, a ausência de especialistas, refletindo-se desfavoravelmente nas atividades industriais e muitas vezes até paralizando-as.

No Brasil não se dispõe de nenhuma agência que possa assegurar a nossa colaboração na obra que o I. C. I. da Liga das Nações procura levar avante para que desapareça o problema do desemprego para os egressos dos cursos superiores.

O ensino secundário complementar tem para a seleção prévia de vocações uma certa virtualidade, mas isso, não é bastante, desde que o discípulo não receba "orientação", partindo esta de um organismo que possua os

necessários elementos para fornecê-la com segurança, conhecendo o mercado do trabalho, mediante uma investigação íntima das condições respectivas e das possibilidades que ele oferece.

Um Escritório de Informações, bem aparelhado para exercer a sua missão investigadora e orientadora prestaria grandes serviços.

Esses centros utilíssimos estão se multiplicando por toda a parte na Europa com o bafejo, ou por iniciativa direta dos organismos responsáveis pelo ensino público superior.

Era tempo de se cogitar do problema no Brasil, onde uma estatística dos diplomados que fracassaram na carreira para que se habilitarem, com enormes e inúteis sacrifícios de tempo e de dinheiro, apresentaria revelações expressivas e de palpante interesse.

Os altos dirigentes da nossa administração escolar bem poderiam incluir o assunto entre os que devem ser estudados pelo Instituto de Pedagogia que deverá ser organizado em virtude da recente reforma do Ministério da Educação e Saúde Pública.

EDUCAÇÃO MINEIRA EM 1933

Está sendo distribuído pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais o volume impresso em que se divulga a estatística do ensino referente ao

ano de 1933, trabalho organizado em colaboração com o Governo Federal, de conformidade com o convênio inter-administrativo firmado em 1931.

Essa publicação encerra uma documentação preciosa sobre a

vida educacional e cultural do Estado montanhês, pois, além de compreender uma estatística minuciosa e completa dos fatos que se relacionam com a educação e comportam registros numéricos, contém numerosos dados sobre as bibliotecas públicas e semi-públicas, os arquivos públicos centrais, os museus particulares, a radiofusão, o escoltismo, a imprensa periódica, as associações culturais, os teatros e outras casas de espetáculos, as despesas municipais com a educação e a cultura, as despesas do Estado com a assistência educacional e cultural e o movimento das Caixas Escolares, segundo os municípios.

Trata-se, assim, de um trabalho valioso para quantos tendo responsabilidades nas atividades interessadas no progresso espiritual da coletividade não só mineira como brasileira, se detiverem no exame e na interpretação das 131 páginas de tabelas e diagramas que o minucioso volume oferece à apreciação de quem o compulsar com ânimo de estudo.

A angústia de espaço não nos permite uma análise circunstanciada da contribuição aludida, cujo comentário ofereceria matéria para muitos volumes de extensão maior que a do livro apreciado.

Este se inicia com uma tabela sumária da situação do ensino primário no Brasil no ano a que se refere a estatística: 29.553 unidades escolares, em todo o país, 57.645 professores, 2.221.904 alunos matriculados, 1.411.595 alu-

nos freqüentando as escolas e... 139.596 conclusões de curso.

Para êsses totais, concorre Minas Gerais com 3.629 unidades escolares, 9.888 professores, ... 396.769 alunos matriculados para uma freqüência de 248.310 e o resultado de 28.349 conclusões de curso. No contingente do professorado o Estado de Minas é apenas excedido por São Paulo, representado por 13.105 docentes, o mesmo ocorrendo em relação à matrícula, cuja cifra total, no Estado sulino, representa-se por ... 488.646 discentes.

Elevando-se a população mineira, em 1933, segundo estimativas demográficas, a 7.342.106 habitantes e a paulista a 6.322.604 parece à primeira vista serem mais favoráveis as condições do ensino em São Paulo do que em Minas, convido, entretanto, levar em conta que, abrangendo uma área de 593.810 quilômetros quadrados, o Estado de Minas possui mais do dobro da de S. Paulo, sendo também dupla a densidade demográfica do último em relação à do primeiro.

Considerando que todo o progresso social é uma decorrência da densidade da população e que as grandes superfícies esparsamente habitadas complicam não só o problema da administração escolar, como todos os outros de alcance social, conclue-se que o esforço dos mineiros para tornar eficiente o seu sistema educacional não pôde ser aquilutado para confrontos, na expressão das cifras absolutas que aparentemente o definem,

Segundo a estatística que está sendo distribuída pelo Estado havia em 1933 na referida unidade da República 3.838 cursos de ensino comum, 147 de ensino supletivo e 5 de ensino emendativo perfazendo um total de 3.990 unidades escolares das quais ... 3.707 eram de ensino geral, 167 de ensino semi-especializado e 116 de ensino especializado.

Dêsses cursos 77 abrangiam o período de um ano, 735 eram de 2 anos, 2.511 de 3, 558 abrangiam um quadriênio, 90 um quinquênio, 5 um sexênio e 14 não tinham duração certa.

Segundo a dependência administrativa do ensino, registrou a estatística 9 cursos federais, ... 2.645 estaduais, 317 municipais e 1.019 particulares. 844 cursos eram de ensino livre e 3.146 de ensino oficializado. O ensino ele-

mentar era dado em 3.700 cursos, o secundário ou médio em 233 e o superior em 57.

A população escolar representada pelo total de 425.581 (matrícula geral) compreendia 413.904 discentes de cursos de ensino comum, 11.383 de cursos de ensino supletivo e 294 de cursos de ensino emendativo.

A matrícula efetiva, porém, registrava 363.759 discentes dos quais 190.604 do sexo masculino e 173.155 do sexo feminino.

Para êsses totais concorriam ... 181.950 alunos e 171.731 alunas no ensino comum, 8.463 alunos e 1.321 alunas no ensino supletivo e 191 alunos e 103 alunas no ensino emendativo.

Considerando apenas o ensino comum, segundo o grau de especialização são os seguintes os resultados da matrícula geral:

| Ensino comum | Alunos | Alunas | Total |
|--------------------------|---------|---------|---------|
| General | 209.530 | 188.258 | 397.788 |
| Semi-especializado | 4.135 | 7.387 | 11.522 |
| Especializado | 2.464 | 2.110 | 4.574 |
| Soma | 216.149 | 197.755 | 413.904 |

A matrícula efetiva expressa-se, porém, sob o mesmo critério nos dados seguintes:

| Ensino comum | Alunos | Alunas | Total |
|--------------------------|---------|---------|---------|
| General | 175.653 | 162.460 | 338.113 |
| Semi-especializado | 3.949 | 7.230 | 11.179 |
| Especializado | 2.348 | 2.041 | 4.389 |
| Soma | 181.950 | 171.731 | 353.681 |

Tomando agora em consideração o ensino comum geral, isto é, aquele que não prepara para uma profissão imediata, vemos assim distribuída a população escolar (matrícula geral) das escolas sem especialização:

| Ensino comum geral | Alunos | Alunas | Total |
|--------------------|---------|---------|---------|
| Elementar..... | 200.842 | 187.310 | 388.152 |
| Secundário..... | 8.678 | 947 | 9.625 |
| Superior..... | 10 | 1 | 11 |
| Soma..... | 209.530 | 188.258 | 397.788 |

Ou, segundo a matrícula efetiva:

| Ensino comum geral | Alunos | Alunas | Total |
|--------------------|---------|---------|---------|
| Elementar..... | 167.515 | 161.603 | 329.118 |
| Secundário..... | 8.128 | 856 | 8.984 |
| Superior..... | 10 | 1 | 11 |
| Soma..... | 175.653 | 162.460 | 338.113 |

Os alunos das escolas elementares de ensino comum geral se classificaram, segundo a matrícula geral, da maneira seguinte:

| Ensino comum geral elementar | Alunos | Alunas | Total |
|------------------------------|---------|---------|---------|
| Pre-primário infantil..... | 1.370 | 1.528 | 2.898 |
| Primário fundamental..... | 198.773 | 180.578 | 379.351 |
| Primário complementar..... | 699 | 5.204 | 5.903 |
| Soma..... | 200.842 | 187.310 | 388.152 |

Estes totais se reduzem, porém, na matrícula efetiva, a qual assim se expressava:

| Ensino comum geral elementar | Alunos | Alunas | Total |
|------------------------------|---------|---------|---------|
| Pre-primário infantil..... | 1.014 | 1.178 | 2.192 |
| Primário fundamental..... | 165.836 | 155.311 | 321.147 |
| Primário complementar..... | 605 | 5.114 | 5.719 |
| Soma..... | 167.515 | 161.603 | 329.118 |

O ensino secundário comum, geral, apresentava a seguinte matrícula geral:

| Ensino comum geral secundário | Alunos | Alunas | Total |
|-------------------------------|--------|--------|-------|
| Fundamental..... | 8.478 | 946 | 9.424 |
| Complementar..... | 200 | 1 | 201 |
| Soma..... | 8.678 | 947 | 9.625 |

Esses algarismos aparecem reduzidos na matrícula efetiva, traduzida nas discriminações abaixo consignadas:

| Ensino comum geral secundário | Alunos | Alunas | Total |
|-------------------------------|--------|--------|-------|
| Fundamental..... | 7.928 | 855 | 8.783 |
| Complementar..... | 200 | 1 | 201 |
| Soma..... | 8.128 | 856 | 8.984 |

O ensino superior é quasi todo especializado ou semi-especializado estando nestas modalidades compreendidos os cursos de ensino técnico de grau mais elevado e a maioria das faculdades (de medicina, direito, engenharia, etc. etc.). Isso explica o pequeno número de escolas superiores registradas na estatística do ensino, não só de Minas, como de todo Brasil, sob a rubrica "Ensino Superior Geral".

O ensino superior é quasi todo especializado ou semi-especializado estando nestas modalidades compreendidos os cursos de ensino técnico, de grau mais elevado e a maioria das faculdades (de medicina, direito, engenharia, etc., etc.).

Isso explica o pequeno número de escolas superiores registradas na estatística do ensino, não só de Minas, como de todo o Brasil, sob a rubrica "Ensino Superior Geral".

CONTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARA A ESTATÍSTICA ESCOLAR

A estatística escolar, como todos os documentos de aferição numérica aplicada aos fatos sociais, nunca poderá atingir à perfeição se a significação dos algarismos parciais de que resultam os grandes números não for

plenamente equivalente. Toda a apuração estatística pressupõe o agrupamento de dados que, reduzidos à forma de números abstratos, podem ser integrados em cifras de conjunto, que nada significarão se o que esses números designam não for pela sua homogeneidade logicamente passível de integração em sínteses racionais coerentes com os seus elementos constitutivos.

Nun país federativo, onde as diferentes esferas de administração funcionam com autonomia, a dificuldade de levantar estatísticas exatas está no fato de dependerem estas, na sua expressão final, dos contingentes fornecidos pelos órgãos de pesquisa, regional e local. Os elementos fundamentais da estatística escolar afluem de todas as regiões do país e para sua preparação colaboram as autoridades do ensino, tanto dos grandes centros, como dos municípios mais remotos, baseando-se nos registros primários fornecidos pelos educandários de todas as espécies e graus.

Essa circunstância basta para assinalar o perigo da diversidade de critérios na apreciação dos fatos característicos da vida educacional, da nomenclatura que os designa e do rigor atribuído às classificações e totalizações.

Avulta mais esse perigo considerando-se que, nem todos os manipuladores de estatísticas primárias são funcionários familiarizados com a técnica estatística e providos da mentalidade que só se adquire mediante o contato diuturno com os algarismos e a prática de seu manuseio.

Um dos grandes objetivos do Instituto Nacional de Estatística é desenvolver essa mentalidade, habilitando os colaboradores regionais da estatística nacional a prestar ao registro dos fatos sociais um concurso esclarecido e, como tal, eficiente. Estabelecendo os grandes padrões da estatística brasileira, os quais terão de ser necessariamente complexos

para que se revelem suficientemente compreensivos, mister se torna assegurar em toda a extensão do território nacional a existência, de cooperadores capazes de interpretar e executar sem empirismo, nem má fé, os planos gerais estabelecidos. E o meio de conseguir esse resultado está na criação de órgãos locais de estatística habilitados a velar pela perfeição dos registros e apurações numéricas em cada célula da Federação, o que quer dizer, em cerca de um milhar e meio de municípios.

No dia em que cada Estado tiver organizado o sistema de estatísticas municipais, tributárias da estatística regional centralizada no município da Capital, o problema do controle da vida nacional em todas as suas manifestações estará praticamente resolvido.

Esforça-se por isso o Instituto em sistematizar a rede de órgãos regionais de estatística que vem sendo criados em várias unidades da Federação, onde até agora não existiam, e remodelados, onde funcionavam precariamente por vícios orgânicos na constituição do pessoal ou por falta de recursos que condicionam uma atividade racionalmente produtiva.

No que concerne aos municípios começa acentuar-se um movimento promissor, traduzido na instalação de agências locais de estatística, confiadas a serventários dedicados e revestidos das habilitações necessárias.

Para citar apenas um exemplo dos bons resultados dessa promissora tendência, lembraremos as atividades da Repartição de Estatística da Prefeitura Municipal de Jaboticabal, no Estado de São Paulo, que acaba de enriquecer a nossa estatística escolar com uma interessante contribuição intitulada "Relatório e Movimento Geral das Escolas Públicas e Particulares existentes no Município".

A contribuição aludida, que vimos em original datilografado, consta de uma substanciosa mas sucinta introdução, em que se focalizam as conclusões principais da estatística, e de 35 páginas ocupadas por tabelas e diagramas artísticos, expressivos e de fácil interpretação.

Pela tabela em questão verifica-se que possui o município, em 1935, 50 estabelecimentos es-

colares com uma matrícula geral de 4.599 alunos e a matrícula efetiva de 3.317 discentes.

No ano aludido, o Estado dispendeu com o ensino primário em Jaboticabal cerca de 437:536\$600. Considerando que foram matriculados nas escolas primárias estaduais 3.039 crianças, deduz-se uma despesa per capita de 143\$973.

Das despesas de 163:197\$700 efetuadas pela Prefeitura em benefício do ensino, foram aplicadas 40:005\$300, exclusivamente na manutenção das escolas municipais, o que dá para cada aluno uma despesa de 50\$511.

A instrução no município custou ao Estado e à Prefeitura a importância de 600:734\$300 durante o ano a que se reporta a estatística.

CONCENTRAÇÃO MILITAR E NAVAL

Sr. Redator.

Saudações.

A "Concentração Militar e Naval" é uma organização especialmente legalizada em todo o Brasil para fomentar o militarismo e difundir o interesse pelos assuntos relacionados com a aviação e a carreira militar. Razão pela qual, pede com muito empenho a publicação deste comunicado de grande propaganda militar de grande interesse da mocidade local.

Colégio Militar

Para menores de 13 anos. O exame de admissão é realizado no próprio Colégio Militar onde os mesmos podem ficar internados.

Aviação Naval

Para jovens sadios e com curso ginasial completo. Curso de oficialato com todas as vantagens da carreira de oficiais da Marinha de Guerra, depois de rápido curso.

Aviação Militar

A Escola de Aviação Militar, cuja sede é no Rio de Janeiro,

entre outros fins, destina-se a formar sargentos para a arma de aviação. O Curso de Sargento-Aviador consta de dois períodos, o primeiro de cinco meses e o segundo de nove.

Os alunos aprovados neste curso serão promovidos a 2.º ou 3.º sargentos e receberão um dos seguintes diplomas: piloto-aviador, fotógrafo-aviador, metralhador-aviador, mecânico de aviação, mecânico de armamento de aviação, eletricista de aviação. Os portadores de um qualquer dos três primeiros diplomas são denominados "navegantes-aviadores", os que possuem um dos três últimos diplomas são denominados "técnicos de aviação". Aos sargentos-aviadores é facultado o acesso ao quadro de oficiais-aviadores, desde que a isso se habilitem.

Atendendo ao destaque especial de que goza no seio do Exército a arma de Aviação e as vantagens que oferece, regular tem sido a afiliação ao curso de sargento-aviador. Serão, todavia, matriculados, todos os candidatos que preencherem as condições exigidas, visto ser ainda bem deficiente o número de sargentos técnicos aviadores, ora existentes na arma. Podem matricular-se no Curso, militares e civis, sendo que estes tem a faculdade de só assentarem praça depois de aprovados no exame de admissão.

Os pedidos de informações devem ser dirigidos à Caixa Postal 3.657. Rio de Janeiro, juntando envelope subscrito e selado para resposta.

Atenciosamente, — (a.) Lourival Amaro Barbosa.

Vida escolar em Minas Gerais

Pedimos aos srs diretores de estabelecimentos de ensino público e particular (escolas isoladas, grupos escolares, escolas normais e ginasios) que nos forneçam, para serem publicadas, fotografias (instantaneos, de preferência) documentarias da vida escolar em nosso Estado.

"Teste prime"

Helena ANTIPOFF

Maria Luiza de Almeida CUNHA

(BOLETIM N. 10)

O QUE É TESTE PRIME

O teste *Prime* é uma nova adaptação do Teste de Vocabulário e Inteligência do dr. Simon, elaborada de acordo com as observações colhidas em 1931 após o exame da primeira revisão, feita pelo Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento (Vide "Revista do Ensino" Ns. 57 e 58, 1914, artigo de Helena Paladini: (*Teste de Voc. e Intel. do dr. Simon*).



"TESTE PRIME" — ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO, BELO HORIZONTE — 1932

Nome Idade Data do teste
 Data do nascimento Tipo da classe
 Profissão dos pais Professora
 Grupo Escolar
 Número de pontos Hora do início do teste do fim
 Observação do experimntador (Nome:)

1. De que cor é o leite? (branco)
2. Esta pena é velha, esta é...? (nova)
3. De que cor é o sangue? (vermelho)
4. Que é isto? (sapo)

5. Esta fazenda é fina, esta é...? (grossa)
6. Mostre a mão direita
7. Mostre os dedos po'egares
8. Quando uma calça não é cumprida, diz-se que ela é...? (curta)
9. Quando um objeto não está quente, diz-se que ele está...? (frio)
10. De que é feito este pauzinho? (madeira)
11. Mostre a orelha esquerda
12. 1 Que é isto? (papagaio)
13. 2 Que é isto (bessuro)
14. Repita direitinho o que vou dizer: o galo preto correu atrás da bolinha e caiu no chão
15. Quem é que vende os remédios? (farmácia ou farmacêutico)
16. Quando uma pessoa não está alegre, diz-se que ela está...? (triste)
17. Estenda os braços para a frente
18. Mostre seus ombros (os dois)
19. De que é feita esta agulha? (de aço)
20. Uma velhinha deixou cair a bolsa. Se você passasse perto, que faria: diria obrigado, ajudaria apanhar a bolsa ou começaria a rir? (ajudaria a apanhar a bolsa)
21. Você ganhou quatro tostões; comprou dois tostões de ba as; com quanto você ficou? (dois)
22. Quando uma pessoa está muito doente, que deve fazer: chupar muitas balas, tomar remédio, ou brincar? (tomar remédio)
23. Eu ganhei três laranjas, depois mais duas; quantas laranjas ganhei ao todo? (cinco)
24. Escute bem o que vou dizer: Lúcia foi à escola pela primeira vez; ninguém a conhecia, então a professora perguntou-lhe: Como você se chama? — Que respondeu a menina? (Lúcia)
25. Desenhe ao lado desta linha, uma linha maior
26. Você vai contar estas bolinhas: conte com o dedo, e em voz alta (onze)
27. Faça uma rodinha bem no meio desta linha
28. Este quadrinho é pequeno, este é...? (menor)
29. Desenhe nesta cruz o que falta para ficar igual a esta figura
30. Faça com o lapis um traço bem fino no meio deste caminho, começando aqui (mostrar), e acabando aqui (mostrar): faça bem direitinho sem sair fora das linhas

NOTA — As perguntas não poderão ser alteradas. Escrever à direita das perguntas as respostas das crianças. Marçar à esquerda do número de cada pergunta o sinal, mais ou menos, segundo a resposta for exata ou errada.

Damos abaixo o formulário individual do novo teste. Foram conservadas, tais como na sua primeira aplicação pelo dr. Simon, as ordens e perguntas sob os números seguintes, do presente teste: Ns. 2, 3, 4, 5, 8, 9, 15, 16, 17, 18.

As seguintes pertencem à adaptação e extensão elaboradas em 1931: Ns. 11, 12, 13, 14, 19, 26 e 28.

Enfim, as doze outras foram introduzidas em 1932, no teste denominado *teste Prime*: Ns. 6, 7, 10, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 29, 30.

A SERIAÇÃO DAS QUESTÕES

A seriação dada às questões visou estabelecer, tão rapidamente quanto possível, o contacto da criança com a pessoa que aplica o teste. A criança novata se anima com as perguntas fáceis que lhe são feitas; por isto, as seis primeiras, alcançando as porcentagens maiores de repostas certas em 1931, foram colocadas no início do teste.

INSTRUÇÕES PARA A APLICAÇÃO DO "TEST PRIME"

Ao iniciar o teste, o primeiro cuidado da experimentadora deve ser o de tornar sua atitude acessível à criança, procurando, pelos modos, pelas palavras e até pela voz, conquistar-lhe a confiança, de sorte que o aluno se sinta inteiramente à vontade.

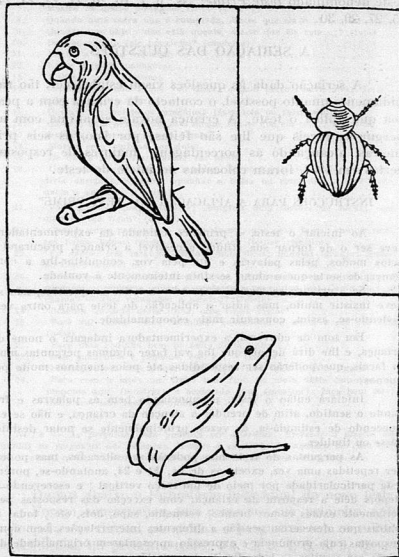
Se a criança se nega a responder a todas as questões, não se deve insistir muito, mas adiar a aplicação do teste para outra vez, podendo-se, assim, conseguir mais espontaneidade.

Em tom de conversa, a experimentadora indagará o nome da criança, e lhe dirá depois que lhe vai fazer algumas perguntas muito fáceis, que poderão ser respondidas até pelos meninos muito pequenos.

Iniciará então o teste, pronunciando bem as palavras e friando o sentido, afim de prender a atenção da criança, e não se esquecendo de estimulá-la, às vezes, principalmente se notar desinteresse ou timidez.

As perguntas do teste não poderão ser alteradas, mas podem ser repetidas uma vez, exceto as de ns. 14 e 24, anotando-se, porém, esta particularidade por meio de um traço vertical | e escrevendo-se depois dêle a resposta da criança; com exceção das repostas perfeitamente exatas como: branco, vermelho, sapo, dois, etc., todas as outras que oferecerem ocasião a diferentes interpretações, bem como repostas cuja pronúncia e expressão apresentarem originalidade deverão ser escritas ao lado direito das questões.

A' esquerda de cada pergunta há um ponto, sobre o qual devem ser marcados os sinais mais ou menos, conforme as repostas foram certas ou erradas.



Se a criança se corrige sem a intervenção da professora, considera-se boa a resposta.

É necessário fazer a atenção em não facilitar questões, completando-as com o olhar ou com o gesto, principalmente nas perguntas n. 6, 7, 11, 17, 18 e 27.

Nas perguntas n. 2, 5, 8, 9, 16, e 28 a interrogação não deve ser feita imediatamente depois da última palavra, mas deve-se observar bem o valor da reticência.

A experimentadora procurará anotar suas observações sobre o modo de agir da criança, sua atitude à frente das diversas perguntas, seu estado físico, observando se a criança é apática ou, pelo contrário, é excitada, etc., etc.

Anotará também a hora do início do teste juntamente ao começar a primeira pergunta, e a hora em que a criança acabar de responder a última questão.

O material consiste em:

- Uma pena velha e uma pena nova presas em um cordão.
- Um pedaço de fazenda grossa (flanela, casemira) e outra de fazenda fina (sêda, "voile") sendo ambos, se possível, da mesma cor.
- Um páu de fósforo, que deverá ser tomado pela cabeça, ao fazer a experimentadora uso dêle, de modo que a criança não veja o fósforo propriamente dito.
- Os desenhos do papagaio, sapo e besouro serão fornecidos pelo Laboratório de Psicologia.

TÉCNICA PARA CORREÇÃO DO "TESTE PRIME"

Se a resposta fôr exata

- 1.º — Branco.
- 2.º — Nova.
- 3.º — Vermelha.
- 4.º — Sapo, rã, gia, perereca.
- 5.º — Grossa.
- 6.º — Se a criança mostrar de qualquer modo a mão direita.
- 7.º — Se a criança mostrar um ou dois dedos polegares.
- 8.º — Curta.
- 9.º — Frio.
- 10.º — Madeira ou de madeira; falso, se a criança disser de páu.
- 11.º — Se a criança mostrar a orelha esquerda.
- 12.º — Papagaio, periquito, maítaça, arara; as respostas passarinho, louro, cravo, não são aceitas; se a criança disser louro ou cravo, perguntar qual o outro nome do "lourô", do "cravo";

- só aceitar, se responder papagaio, ou periquito, ou maitaca ou arana.
13. — Bezouro.
 14. — Se a criança repetir *exatamente toda* a sentença.
 15. — Farmácia ou farmacêutico.
 16. — Triste.
 17. — Se a criança estender os dois braços para a frente; inexacta se estender um só, ou estender ambos para os lados ou para trás.
 18. — Se a criança levantar ou mostrar os *dois* ombros.
 19. — Aço ou de aço; não aceitar de ferro.
 20. — Ajudaria a apanhar.
 21. — Dois.
 22. — Tomar remédio.
 23. — Cinco.
 24. — Lúcia; se a criança responder: o "nome dela", perguntar: qual é o nome dela? só valerá a resposta se a criança responder o nome exato.
 25. — Se a criança traçar uma linha visivelmente maior.
 26. — Se a criança contar exatamente onze bolinhas.
 27. — Se a criança fizer a bolinha justamente no meio da linha.
 28. — Menor.
 29. — Se a criança executa exatamente.
 30. — Se a criança faz sem transpôr a linha uma só vez.
- Para maior rapidez e uniformidade da correção, os seguintes sinais poderão ser adotados em seguida às questões, em vez de escrever por inteiro as indicações:
- O, em lugar de silêncio.
V, em lugar de não sei.
-, em lugar de resposta dada depois da segunda pergunta.
+, para as respostas exatas e — para as inexas.

O IMPRESSO

Os experimentadores que aplicaram o *Teste Prime* acharam unanimemente que o impresso do teste está nítido e de fácil manuseio, (vide o modelo reduzido p.)

Há no dispositivo do teste uma rubrica: "Observação ao experimentador". Analisando o modo pelo qual essa rubrica foi preenchida, verifica-se que uma boa quota de conhecimentos referentes à criança pode ser adquirida nos poucos minutos (em média 10) que dura a sua aplicação.

Nesse espaço se indicam: o estado somático da criança, atenção, verbosidade, defeitos de pronúncia, mutismo, atitude geral, etc. Todas essas indicações são de real valor para a apreciação exata do resultado do teste.

O Laboratório de Psicologia distribuiu, a pedido, às professoras técnicas de Belo Horizonte e do Interior os impressos do teste para cada criança novata do I ano. Além do teste, uma folha mimeografada contendo as instruções indispensáveis para uniformidade de técnica e de correção (vide abaixo). *Aplicação.* Como já foi dito, em média, a aplicação do teste durou 10 minutos. Uma experimentadora assim se exprime quanto à sua aplicação: "O *Teste Prime* é de aplicação rápida e suave". Várias outras referem que a atitude das crianças é geralmente de satisfação, e que, por ser de experiência individual, fácil se torna o contáto com o examinando.

A QUEM FOI APLICADO

O *Teste Prime* foi aplicado em fevereiro de 1932 a todas as crianças novatas de primeiro ano de Belo Horizonte. Este ano o número foi aproximadamente de 1.606 alunos.

Do Interior chegaram ao Laboratório de Psicologia dados referentes à aplicação de 2.741 testes. Sobre 5.000 impressos mandados a pedido, recebemos, pois, um total de 4.347 testes aplicados diretamente ou sob imediata direção das professoras técnicas, diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento.

| RESULTADOS COLHIDOS NOS GRUPOS DE BELO HORIZONTE | | RESULTADOS MANDADOS DO INTERIOR | |
|--|------------------------------------|---------------------------------|---------|
| 1 | Grupo Afonso Pena 96 cr. | São João d'ELRei | 103 cr. |
| 2 | " Bernardo Monteiro 58 " | Itabirito | 78 " |
| 3 | " Barão Macaúbas 192 " | Montes Claros | 127 " |
| 4 | " Barão Rio Branco 157 " | Frutal | 61 " |
| 5 | " Caetano Azeredo 76 " | Pedro Leopoldo | 66 " |
| 6 | " Cesário Alvim 38 " | Abaeté | 136 " |
| | | Araçá | 160 " |
| | | Carmo do Rio Claro | 65 " |

| | | | | |
|----|---|----------------------------|-------------------------------|-----------|
| 7 | " | Classes Anexas E. | Santa Bárbara | 42 " |
| | | Ap. | Lagôa Santa | 53 " |
| 8 | " | Francisco Sales | Três Corações | 83 " |
| 9 | " | Henrique Diniz | Palmira | 77 " |
| 10 | " | João Pessoa | São Gotardo | 29 " |
| 11 | " | José Bonifácio | São Lourenço | 55 " |
| 12 | " | Lúcio dos Santos | São João Nepomuceno | 94 " |
| 13 | " | Mariano de Abreu | Mariana | 33 " |
| 14 | " | Olegário Maciel | Lavras | 239 " |
| 15 | " | Pedro II | Botelhos | 66 " |
| 16 | " | Sandova Azevedo | Barbacena | 197 " |
| 17 | " | Silviano Brandão | Conceição do Serro | 48 " |
| 18 | " | Tomaz Brandão | Itabira | 87 " |
| 19 | " | Fora dos grupos | Vigosa | 85 " |
| | | | Itauna | 119 " |
| | | | Juiz de Fora | 697 " |
| | | Total | | 2.741 cr. |

Este material não pode, infelizmente, ser todo computado em nossas estatísticas por causa das dificuldades ainda encontradas este ano para execução do decreto 10.133 referente ao Registro Civil e à apresentação obrigatória para a matrícula escolar do certificado do nascimento. Porém, já no primeiro ano da sua aplicação, a porcentagem de crianças que justificaram a sua idade mediante um documento oficial em Belo Horizonte chegou a 78 % das crianças matriculadas no 1.º ano escolar.

OS RESULTADOS

Damos a seguir uma série de tabelas e gráficos elucidativos quanto aos resultados do teste *Prime* em Belo Horizonte e no Interior.

Tabela n. 1 — Distribuição dos resultados das crianças de 6 a 12 anos, matriculadas no 1.º ano dos Grupos de Belo Horizonte.

Tabela n. 2 — Idem, para as crianças do Interior.

Tabela n. 3 — Comparação dos quartis e do mediano para as crianças regulares (de 6 a 8 anos) de Belo Horizonte e do Interior.

A tabela n. 1 nos mostra que o número dos meninos e das meninas é sensivelmente igual: 643 meninas contra 605 meninos, com excedência das primeiras apenas de 38 pessoas.

Quanto à idade das crianças novatas que entram nos Grupos da Capital pela primeira vez no 1.º ano escolar, 22,5 % têm 6 anos; 61,6 % — 7 anos; 9,6 % — 8 anos; 3,9 % — 9 anos; 1,8 % — 10 anos; 0,8 % — 11 anos e 0,4 % — 12 anos, sobre um total de 1.248 crianças.

Comparando a idade das crianças novatas de Belo Horizonte com as de fora, podemos notar que no Interior (vide tabela n. 2) elas têm a tendência de entrar para o Grupo mais tarde. Aos 6 anos só entraram 9,3 %; aos 7 anos — 45 %; aos 8 — 25,1 %; aos 9 anos — 8,5 %; aos 10 anos — 4,2 %; aos 11 anos — 3,2 %; aos 12 anos — 2,4 %; enfim a 13 e 14 anos — 0,8 %.

A maioria das crianças, tanto em Belo Horizonte como no Interior, entram para os Grupos aos 6-7 anos; somente na Capital essas duas idades são representadas por 84 %, ao passo que fora da Capital elas constituem apenas 54,3 % de crianças novatas.

A tabela n. 2 nos revela os resultados medianos no teste *Prime* alcançados pelas crianças de várias idades. De 6;9—12 anos nota-se um ligeiro, mas contínuo progresso no número das respostas totais do teste *Prime*:

Teste Prime: Número de pontos por sexo e por idade

CRIANÇAS NOVATAS DOS GRUPOS DE BELO-HORIZONTE

Tabela N.º 1

| Pontos | 6 anos | | 7 anos | | 8 anos | | 9 anos | | 10 anos | | 11 anos | | 12 anos | |
|--------|--------|-----|--------|-----|--------|----|--------|----|---------|----|---------|---|---------|---|
| | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F | M | F |
| | 0 | | | 1 | | | | | | | | | | |
| 1 | 1 | | 2 | | 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | 2 | 1 | 1 | | | | | | | | | | |
| 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| 4 | | 2 | 1 | 2 | | | | | | | | | | |
| 5 | 1 | | 4 | | 1 | 1 | | | | | | | | |
| 6 | 3 | 1 | 4 | 1 | | 1 | | | | | | | | |
| 7 | 3 | 3 | 4 | 5 | | 1 | | | 1 | | | | | |
| 8 | 2 | | 7 | 7 | 1 | | | | | | | | | |
| 9 | 6 | 4 | 8 | 8 | 2 | 1 | | 1 | | | | | | |
| 10 | 3 | 2 | 14 | 11 | | 1 | | | | | | | | |
| 11 | 1 | 8 | 22 | 18 | 2 | | 1 | 1 | | | | | | |
| 12 | 6 | 3 | 9 | 11 | 3 | | 1 | 1 | 2 | 1 | | | | |
| 13 | 6 | 6 | 37 | 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | 1 |
| 14 | 7 | 14 | 11 | 19 | 3 | 2 | | | | 2 | | | | |
| 15 | 6 | 12 | 22 | 31 | 3 | 2 | 1 | 1 | | | | | | |
| 16 | 12 | 5 | 18 | 40 | 5 | 3 | 1 | 2 | | 2 | | | | |
| 17 | 12 | 18 | 24 | 28 | 2 | 3 | 1 | | | | 1 | | | |
| 18 | 8 | 13 | 23 | 29 | 7 | 2 | 1 | 4 | | 1 | | | | 2 |
| 19 | 8 | 8 | 22 | 20 | 3 | 6 | 4 | 2 | | 1 | | | | |
| 20 | 15 | 5 | 22 | 29 | 7 | 13 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | 2 |
| 21 | 8 | 4 | 17 | 23 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | |
| 22 | 9 | 13 | 20 | 13 | 7 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | | | |
| 23 | 6 | 3 | 23 | 22 | 4 | 6 | 2 | 1 | 3 | 3 | | 1 | | |
| 24 | 5 | 1 | 11 | 16 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | |
| 25 | 6 | 7 | 20 | 15 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | |
| 26 | 2 | 3 | 12 | 6 | 4 | 1 | 2 | 2 | | | | | 1 | |
| 27 | 4 | 2 | 8 | 10 | 4 | 1 | 1 | 2 | 2 | | 1 | 2 | | |
| 28 | 3 | | 2 | 6 | 1 | | 2 | | 1 | | 1 | 2 | | |
| 29 | 1 | | 1 | | 2 | | | | | | | | | |
| 30 | | | 1 | 1 | | 1 | | | | | 1 | | | |
| | 141 | 140 | 363 | 386 | 66 | 54 | 22 | 26 | 5 | 17 | 7 | 5 | 1 | 5 |
| | 281 | | 759 | | 120 | | 48 | | 22 | | 12 | | 6 | |

Número de crianças

Freqüência dos pontos obtidos no teste Prime, no Interior

Tabela N.º 2

| Número de pontos | IDADES | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| | 6 anos | 7 anos | 8 anos | 9 anos | 10 anos | 11 anos | 12 anos | 13 anos | 14 anos | 15 anos | 16 anos | 17 anos | 18 anos | 19 anos |
| 0 | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | | | 2 | 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | 1 | 3 | | 1 | | | | | | | | | | |
| 3 | 3 | 3 | 2 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | 8 | 1 | | | | | | | | 1 | | | |
| 5 | 3 | 10 | 6 | 1 | | | | | | | | 1 | | |
| 6 | 4 | 15 | 7 | 2 | | | | | | | | | | |
| 7 | 6 | 23 | 7 | 2 | 2 | | | | | | 1 | 1 | | |
| 8 | 10 | 30 | 14 | 4 | | | | | | | | | | |
| 9 | 10 | 45 | 14 | 1 | 2 | | | | | 2 | | | | |
| 10 | 9 | 45 | 13 | 3 | 4 | | | | | 3 | 1 | | | |
| 11 | 11 | 77 | 24 | 6 | 2 | 3 | | | | 1 | | | | |
| 12 | 18 | 69 | 27 | 8 | 4 | 4 | | | | 4 | | | | |
| 13 | 19 | 64 | 34 | 8 | 3 | 2 | 2 | | | 2 | 2 | | | |
| 14 | 15 | 65 | 37 | 8 | 7 | 6 | 4 | | | 2 | 4 | | 2 | |
| 15 | 12 | 86 | 58 | 11 | 6 | 4 | 2 | | | 2 | 5 | | | |
| 16 | 14 | 81 | 47 | 18 | 8 | 2 | 5 | 1 | | | | | | |
| 17 | 22 | 103 | 50 | 10 | 5 | 5 | 3 | 1 | | | | | | |
| 18 | 14 | 96 | 37 | 17 | 9 | 3 | 6 | 2 | | | | | | 1 |
| 19 | 16 | 100 | 73 | 16 | 7 | 9 | 5 | 2 | | | | | | |
| 20 | 19 | 88 | 37 | 15 | 7 | 4 | 3 | 2 | | | | | | |
| 21 | 20 | 73 | 42 | 27 | 5 | 4 | 6 | | | | | | | 1 |
| 22 | 14 | 69 | 43 | 15 | 9 | 8 | 4 | 1 | | | | | | |
| 23 | 9 | 57 | 26 | 22 | 12 | 12 | 1 | 2 | | | | | | |
| 24 | 8 | 26 | 28 | 15 | 4 | 6 | 5 | 3 | | | | | | 1 |
| 25 | 1 | 26 | 32 | 12 | 8 | 5 | 6 | | | | | | | 1 |
| 26 | 1 | 19 | 11 | 6 | 5 | 7 | 5 | 1 | | | | | | |
| 27 | | 9 | 8 | 4 | 5 | 4 | 3 | | | | | | | |
| 28 | | 6 | 8 | 1 | 1 | | | | | | | | | |
| 29 | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| 30 | | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Número de crianças | 250 | 1.201 | 690 | 232 | 115 | 95 | 64 | 18 | 4 | | | | | |

N. B. — Os traços indicam os resultados que correspondem aos medianos para cada idade

Tabela n.º 3

| | 6 anos | | 7 anos | | 8 anos | |
|----------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| | Belo H. | Inter. | Belo H. | Inter. | Belo H. | Inter. |
| Quartil Superior... | 21 | 20 | 21 | 20 | 22 | 21 |
| Mediano..... | 17 | 16 | 17 | 17 | 20 | 18 |
| Quartil Inferior.... | 14 | 12 | 13 | 13 | 16 | 14 |
| Desvio provavel... | ± 3,5 | ± 4 | ± 4 | ± 3,5 | ± 3 | ± 3,5 |
| Número de pessoas | 281 | 250 | 759 | 1.301 | 120 | 690 |

Padrão percentilado do Teste Prime (1932)

Belo-Horizonte

Tabela n. 4

| | 6 anos | | 7 anos | | 8 anos | | Criança de 6 anos | Criança 7 anos | Criança 8-12 anos |
|-------------------|--------|-----|--------|-----|--------|----|-------------------|----------------|-------------------|
| | M | F | M | F | M | F | | | |
| 100 | 29 | 29 | 30 | 30 | 29 | 30 | 29 | 30 | 30 |
| 90 | 25 | 23 | 25 | 24 | 26 | 23 | 25 | 25 | 26 |
| 80 | | | 23 | 22 | | | 23 | 23 | 23 |
| 75 | 21 | 20 | 22 | 21 | 22 | 22 | 21 | 21 | 22 |
| 70 | | | 21 | 20 | | | 20 | 20 | 22 |
| 60 | | | 19 | 19 | | | 18 | 19 | 21 |
| 50 | 18 | 17 | 17 | 17 | 19 | 20 | 17 | 17 | 20 |
| 40 | | | 16 | 16 | | | 16 | 16 | 19 |
| 30 | | | 14 | 15 | | | 15 | 15 | 17 |
| 25 | 14 | 14 | 13 | 14 | 15 | 17 | 14 | 13 | 17 |
| 20 | | | 12 | 13 | | | 13 | 13 | 16 |
| 10 | 9 | 10 | 10 | 11 | 11 | 11 | 12 | 10 | 12 |
| 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| Número de pessoas | 141 | 140 | 383 | 394 | 66 | 54 | 281 | 757 | 208 |

De 16 pontos a 6 anos; 17 a 7; 18 a 8 anos e de 20 a 9 anos — este último número fica mais ou menos estável para as idades superiores de 9 a 12 anos.

Apesar de ter uma idade cronológica tão diferente, essas crianças que entraram para o Grupo pela primeira vez diferem em média relativamente pouco no seu desenvolvimento mental, linguagem e inteligência.

O mesmo se verifica para as crianças de Belo Horizonte: Dos 6 aos 9 anos a diferença é insignificante, apenas de três pontos, no mediano.

Dentre as crianças que entram no Grupo há uma natural seleção de inteligência — os pequenos são geralmente precoces e mais vivos (por isso que eles entram mais cedo para o Grupo); nos maiores, nos de 9-12 anos, encontra-se um certo número de crianças anormais e atrasadas, (por isso também é que elas não entraram mais cedo, na idade regular, para o Grupo. Os pais, notando este atraso, deixaram mais tempo os filhos em casa, esperando cada ano que o nível do seu desenvolvimento fosse mais elevado).

Dentre as crianças maiores há, de certo, também tais cuja entrada para o Grupo foi impedida somente por causas extrínsecas, como viagens, moradia fora dos perímetros escolares, doenças dos pais, trabalhos em casa, etc. — Essas não são atrasadas no sentido das primeiras, mas os fatores de origem social, na maioria, foram os impecilhos para que elas fossem submetidas ao regime escolar e à cultura intelectual.

“A idéia de uma inteligência sem cultura não pode ser aceita” — assim se exprimiu Saffiotti na sua crítica aos testes de Binet-Simon. Nós próprios também já muitas vezes notamos essa dependência no nível mental e dos fatores mesológicos, da instrução e da educação quando reclamamos para a inteligência, medida pelos testes, ditos de inteligência geral, o termo de inteligência civilizada.

O atraso quanto à idade cronológica na ocasião da entrada para o Grupo, o nível baixo nos testes de Inteligência para muitas crianças do meio social inferior e crescidas fora

da Escola — não prognosticam absolutamente o futuro atraso nos estudos, pois nesta idade o organismo ainda está bem plástico, e o cérebro — capaz de assimilar com grande rapidez e eficiência os produtos da cultura intelectual.

Um ponto talvez, deve ser frizado a propósito destas crianças, crescidas de 10-12 anos, e analfabetas não por sua causa.

— Se elas terão que aprender os elementos dos conhecimentos escolares junto com os pequenos, os mestres não deverão esquecer de dar nos exercícios respectivos uma forma e um conteúdo um tanto diferente dos que vão receber os companheiros de 6-7 anos. Os interesses, as capacidades, a experiência, a energia diferem bem mais nas crianças desses dois períodos que os números de pontos do teste *Prime*.

Nos Grupos escolares numerosos, essas duas categorias de crianças formam classes à parte; nos pequenos, onde não há possibilidade de formar vários tipos de classes deve-se pensar em agrupar as crianças dentro da mesma classe e dar a cada grupinho trabalhos e problemas adequados à experiência e interesses de cada um.

A *tabela n. 3* — dá-nos os valores representativos (medianos e quartis), para as crianças regulares (6;9 a 8;11) de Belo Horizonte e do Interior. Como se vê, há uma muito grande semelhança dos resultados, sobretudo na idade de 7 anos, onde os dados são mais numerosos. As crianças, ao entrar para o Grupo, diferem, para mesma idade, muito pouco na sua parte central, qualquer que seja o lugar onde o teste foi aplicado. É interessante notar que o mesmo fenómeno se observou o ano passado, não só com as crianças do mesmo Estado, mas com as de Pernambuco, onde o teste Simon (revisão de Belo Horizonte) foi aplicado, numa larga escala, por D. Quitéria Cordeiro.

Essa semelhança nos faz presumir que, na sua maioria, as crianças de uma determinada idade têm, apesar das diferenças da vida, de cultura, do meio social, algo de comum e de característico, cousa que já se fez admirar na

ocasião da aplicação da Escala métrica de Binet-Simon às crianças de vários países do mundo e cujos resultados coincidem muitas vezes de um modo surpreendente.

A *tabela n. 4* — reúne os resultados (percentilados) para as crianças de Belo Horizonte, na idade regular para o primeiro ano. Os dados são apresentados primeiro para cada sexo, depois para os dois juntos.

Nós podemos ver por aqui que não há, por assim dizer, diferença nenhuma entre os dois sexos, os resultados das meninas e dos meninos ficando bem próximos uns dos outros. Analisando mais profundamente, uma particularidade chama a nossa atenção; para a idade de 7 anos os meninos mostram uma certa vantagem sobre as meninas na zona superior, ao passo que as meninas são relativamente mais desenvolvidas na parte inferior. Isto parece dizer que os meninos inteligentes são superiores às meninas as mais inteligentes, mas esta vantagem está compensada pelas meninas mais fracas de inteligência que são mais fortes de que os meninos fracos. Se esta observação constituirá uma regra geral para a psicologia do sexo masculino e feminino ou se se trata de um puro acaso, nós não sabemos dizer por enquanto. Vale a pena estudar as diferenças nos vários testes e ver se tal observação se verifica ainda.

"TESTE PRIME" NOS GRUPOS DE BELO HORIZONTE.

Como no ano passado, com o teste do dr. Simon, assim este ano, com o teste *Prime*, vamos estudar os seus resultados para as crianças novas de cada grupo escolar onde foi aplicado, em número suficiente, este teste.

As respostas das crianças às provas do teste *Prime* dão idéia de que são seu nível mental geral, seu modo de pensar, seus conhecimentos, sua linguagem, suas noções e representações de coisas, *que ela traz consigo de casa para a escola*. Neste sentido os resultados do teste são bem importantes, porque eles nos fornecem a possibilidade de avaliar, de um

modo rápido, o cabedal intelectual com que a criança vai iniciar o seu trabalho escolar.

Assim a função do teste não se limitará apenas a auxiliar a escola na organização de classes segundo o nível mental das crianças, mas ele pode nos servir de ponto de partida para julgar do caminho que vai percorrer a criança sob a influência direta da escola.

Com que interesse vamos seguir as crianças na sua marcha intelectual, nos seus progressos escolares, sabendo qual foi a carga que o meio familiar e as próprias forças da criança permitiam levar antes de ter o auxílio da educação escolar.

Com que cuidado o mestre vai amparar os fracos, os pobres, os ingênuos e com que generosidade ele vai procurar aumentar o magro domínio de coisas sabidas, pensadas, sentidas dessas crianças. A atitude do mestre será já bem diferente para as crianças que vieram para o grupo com mãos cheias, com espírito meio formado, com firmeza no julgamento, reto e sagaz. Este tesouro inicial crescerá na escola certamente como crescem as riquezas confiadas a um banco poderoso. Se for assim, o país e o povo deveriam julgar a escola pública bem seriamente.

Não só pode ser conhecido o nível inicial de cada criança que entra para o Grupo — mas o teste nos dá a possibilidade de ter uma idéia do que cada Grupo Escolar representa, quanto ao material humano que ele recolhe. As médias dos resultados para cada ano, comparadas com as dos outros Grupos — mostraram o que foi tal ou outra turma que o grupo teve que educar, ou ainda, indiretamente, qual parte do povo e de que nível mental foram os pequenos que lhe foram confiados.

Já vimos pelas nossas pesquisas anteriores, sobre os testes de inteligência Dearborn e Ballard, como os resultados variam para cada Grupo. Mas essas diferenças nós não sabemos a que atribuir: a fatores intrínsecos, à criança mesmo e a seu meio, ou aos fatores extrínsecos, isto é, a influência educativa de cada Grupo? — Os resultados dos

Porcentagem das boas respostas

Tabela n.º

| | Macaúbas | Alfonso Pena | Pedro II | Olegário Maciel | Francisco Sales | Cezario Alvim | Caltano Arrêdo | Tomaz Brandão | Bernardo Monteiro | Mariano de Abreu | José Bonifácio | Henrique Diniz | Lócio dos Santos | Rio Branco | Silvano Brandão | Média para as crianças de 6; 9; 8; 3 |
|-----------------------|----------|--------------|----------|-----------------|-----------------|---------------|----------------|---------------|-------------------|------------------|----------------|----------------|------------------|------------|-----------------|--------------------------------------|
| N.º de crianças... | 159 | 83 | 56 | 71 | 28 | 28 | 64 | 56 | 50 | 27 | 49 | 37 | 68 | 118 | 99 | |
| 1 | 94,3 | 96,4 | 85,7 | 92,9 | 71,4 | 10,0 | 89,0 | 84,7 | 92,7 | 97,8 | 89,8 | 75,7 | 89,0 | 95,8 | 93,9 | 88 |
| 2 | 77 | 97 | 96,4 | 90,1 | 78,6 | 92,8 | 93,7 | 88,1 | 88,0 | 74,1 | 81,6 | 86,5 | 88,2 | 89,0 | 94,9 | 87 |
| 3 | 88,7 | 94,0 | 92,8 | 91,5 | 53,6 | 78,6 | 91,6 | 85,7 | 90,0 | 63,0 | 81,6 | 75,7 | 80,9 | 85,6 | 87,9 | 85 |
| 4 | 82,4 | 86,7 | 85,7 | 77,5 | 67,8 | 78,9 | 75,0 | 83,9 | 86,0 | 81,5 | 79 | 67,0 | 83,3 | 90,7 | 84,8 | 79 |
| 5 | 71,7 | 96,4 | 91,6 | 87,3 | 67,8 | 89,3 | 84,4 | 76,8 | 88,0 | 74,1 | 83,7 | 73,0 | 91,2 | 72,9 | 85,8 | 80 |
| 6 | 79,9 | 86,7 | 85,7 | 77,5 | 64,3 | 82,1 | 84,4 | 85,7 | 78,0 | 77,8 | 83,7 | 75,7 | 69,1 | 75,4 | 87,9 | 74 |
| 7 | 21,4 | 21,7 | 21,4 | 28,2 | 3,6 | 7,1 | 18,7 | 30,3 | 12,0 | 11,1 | 6,1 | 13,5 | 13,2 | 31,3 | 22,2 | 20 |
| 8 | 78,6 | 84,3 | 87,5 | 74,6 | 57,1 | 75,0 | 70,3 | 60,7 | 76,0 | 63,0 | 53,1 | 45,9 | 64,7 | 78,8 | 64,6 | 67 |
| 9 | 77,3 | 87,9 | 92,8 | 88,7 | 57,1 | 78,6 | 78,1 | 78,6 | 86,0 | 63,0 | 67,3 | 70,3 | 64,7 | 89,0 | 59,6 | 72 |
| 10 | 26,4 | 33,7 | 19,6 | 31,0 | 7,1 | 10,7 | 12,5 | 28,6 | 12,0 | 7,4 | 10,2 | 8,1 | 5,9 | 40,7 | 29,3 | 24 |
| 11 | 66,0 | 90,4 | 82,1 | 77,5 | 57,1 | 71,4 | 67,2 | 64,3 | 88,0 | 51,9 | 69,4 | 70,3 | 66,2 | 73,7 | 80,8 | 69 |
| 12 | 83,3 | 89,9 | 78,6 | 92,9 | 75,0 | 75,0 | 76,6 | 51,8 | 50,0 | 74,1 | 77,5 | 56,7 | 79,4 | 66,9 | 87,9 | 75 |
| 13 | 67,9 | 62,6 | 48,2 | 53,5 | 32,1 | 50,0 | 50,6 | 48,2 | 50,6 | 69,0 | 49,0 | 32,4 | 38,2 | 50,0 | 52,5 | 48 |
| 14 | 55,3 | 71,1 | 66,1 | 62,0 | 21,4 | 28,6 | 37,5 | 41,1 | 48,4 | 44,4 | 30,6 | 54,0 | 61,8 | 56,8 | 69,7 | 50 |
| 15 | 61,0 | 72,6 | 64,3 | 66,2 | 21,4 | 50,0 | 31,2 | 21,4 | 32,0 | 18,5 | 34,7 | 35,1 | 36,8 | 48,3 | 59,6 | 43 |
| 16 | 56,0 | 71,1 | 58,9 | 59,1 | 32,1 | 46,4 | 40,8 | 37,5 | 46,0 | 33,3 | 26,5 | 43,2 | 38,2 | 61,9 | 53,5 | 52 |
| 17 | 60,4 | 71,1 | 67,8 | 60,6 | 21,4 | 50,0 | 39,1 | 53,6 | 44,0 | 25,9 | 22,4 | 45,9 | 42,6 | 63,5 | 62,6 | 52 |
| 18 | 50,9 | 74,7 | 53,5 | 67,6 | 25,0 | 42,8 | 32,8 | 37,5 | 40,0 | 7,4 | 22,4 | 73,0 | 35,3 | 36,4 | 53,5 | 44 |
| 19 | 15,1 | 27,7 | 7,1 | 7,0 | 0 | 7,1 | 14,1 | 12,5 | 12,0 | 3,7 | 1,2 | 8,1 | 5,9 | 9,3 | 14,1 | 13 |
| 20 | 71,7 | 82,0 | 76,6 | 64,8 | 53,6 | 78,6 | 69,6 | 60,0 | 56,0 | 55,5 | 63,3 | 64,9 | 57,3 | 81,3 | 69,7 | 66 |
| 21 | 61,6 | 86,7 | 64,3 | 69,0 | 50,0 | 60,7 | 43,7 | 42,9 | 58,0 | 48,1 | 51,1 | 48,6 | 47,1 | 47,4 | 49,4 | 53 |
| 22 | 85,3 | 90,4 | 89,3 | 83,1 | 53,6 | 67,8 | 78,1 | 67,8 | 72,9 | 82,6 | 73,7 | 75,7 | 76,3 | 38,4 | 78,8 | 75 |
| 23 | 50,9 | 71,1 | 55,0 | 50,2 | 17,9 | 28,6 | 50 | 32,3 | 42,0 | 29,6 | 25,2 | 21,6 | 36,8 | 45,8 | 34,3 | 42 |
| 24 | 72,9 | 62,9 | 58,9 | 36,2 | 35,7 | 64,3 | 43,7 | 42,9 | 34,0 | 48,1 | 63,3 | 37,8 | 30,9 | 57,6 | 37,4 | 54 |
| 25 | 74,2 | 94,0 | 87,5 | 71,6 | 64,3 | 67,8 | 69,9 | 69,6 | 80,0 | 40,7 | 71,4 | 67,6 | 69,1 | 66,1 | 78,9 | 72 |
| 26 | 87,4 | 95,2 | 78,6 | 83,1 | 42,8 | 78,6 | 67,2 | 53,6 | 76,6 | 66,7 | 57,1 | 56,7 | 80,9 | 88,1 | 77,9 | 76 |
| 27 | 31,4 | 51,0 | 57,1 | 199,0 | 10,7 | 32,1 | 29,3 | 30,3 | 42,0 | 14,8 | 28,6 | 18,9 | 26,5 | 33,9 | 42,4 | 34 |
| 28 | 14,3 | 33,7 | 19,6 | 26,8 | 3,6 | 14,3 | 15,6 | 1,8 | 14,0 | 7,4 | 6,1 | 16,2 | 5,9 | 14,4 | 21,2 | 15 |
| 29 | 41,5 | 66,3 | 42,8 | 40,3 | 26,6 | 46,4 | 34,4 | 26,8 | 26,0 | 14,8 | 20,4 | 24,2 | 22,0 | 50,8 | 40,4 | 39 |
| 30 | 56,6 | 68,7 | 69,7 | 52,5 | 28,6 | 53,6 | 31,2 | 24,4 | 42,0 | 42,0 | 7,7 | 28,6 | 35,3 | 65,3 | 40,4 | 45 |
| Média por Gr. em 1932 | 62,0 | 72,9 | 65,7 | 64,2 | 40,1 | 56,9 | 53,0 | 51,1 | 57,2 | 44,4 | 48,7 | 49,0 | 51,4 | 64,7 | 60,5 | |

PERGUNTAS DO TESTE PRIME

testes de inteligência geral, como dos testes escolares, terão todo o seu valor e interesse quando esses vão ser confrontados com os dados dos testes iniciais, tais como são, em particular, os do teste Prime.

Vamos por isso apresentar no quadro n. 5 os resultados pormenorizados de cada pergunta do teste para cada um dos 15 grupos examinados. Veremos que nem todas as respostas são resolvidas por todos os grupos com a mesma facilidade, veremos também como os grupos se diferenciam no conjunto dos resultados.

Na tabela n. 6 confrontamos resultados do teste Prime em 1932 com os do teste Simon em 1931, para os mesmos grupos escolares. O ano passado foram tiradas as médias para 25 crianças de 6;9 a 8;3 de cada grupo. Este ano, o número foi geralmente maior, sendo a idade a mesma, mas com esta diferença: que só este ano a idade cronológica pode ser considerada com exatidão, ao passo que no ano passado muitas crianças de 5-6 anos se faziam passar por crianças maiores, fraudando assim o índice cronológico.

Tabela n.º 6

| Grupos : | Porcentagem média das respostas exatas do Teste Prime Teste Simon | |
|----------------------------|---|------|
| | 1932 | 1931 |
| 1 Alfonso Pena..... | 72,9 | 69,7 |
| 2 Pedro II..... | 65,7 | 57,6 |
| 3 Barão do Rio Branco..... | 64,7 | 54 |
| 4 Olegário Maciel..... | 64,2 | 61,5 |
| 5 Inácio de Macaúbas..... | 60,5 | 59,2 |
| 6 Silvano Brandão..... | 57,2 | 54,7 |
| 7 Bernardo Monteiro..... | 56,9 | 57,6 |
| 8 Cesário Alvim..... | 51,1 | 54,7 |
| 9 Cartão Azerêdo..... | 49 | 49,6 |
| 10 Lócio dos Santos..... | 48,7 | 47,8 |
| 11 Tomaz Brandão..... | 44,4 | 49,6 |
| 12 Henrique Diniz..... | 44,4 | 49,6 |
| 13 José Bonifácio..... | 44,4 | 49,6 |
| 14 Mariano Abreu..... | 40,1 | 47,8 |
| 15 Francisco Sales..... | 40,1 | 47,8 |

Como se pode ver entre os resultados dos dois anos, não houve grande coincidência, a não ser para o Grupo Afonso Pena, Mariano de Abreu e Francisco Sales, que guardam exatamente os mesmos lugares, o 1.º, 11.º e 12.º, respectivamente, isto é, o primeiro e os dois últimos, dentre todos os grupos examinados. E os outros, será que receberam crianças de meios bem diferentes, ou que os testes não souberam guardar a constância dos dados, devido à idade um tanto diferente da real, ou também porque o número de crianças estudadas o ano passado foi muito insuficiente (25 pessoas por grupo) o que não podia evitar o acaso.

EVOLUÇÃO MENTAL ENTRE 6 E 8 ANOS

Para este estudo, que visa o conhecimento da criança à entrada para a Escola Primária, separamos a documentação referente às crianças de 6 anos e 9 meses a 8 anos e 3 meses, de Belo Horizonte.

Esses documentos foram divididos em três grupos, correspondentes à idade das mesmas:

| | | |
|-----------------------|------------|---------|
| 1.º grupo crianças de | 6;9 a 7;3 | 721 cr. |
| 2.º " " " | 7;4 a 7;9 | 264 " |
| 3.º " " " | 7;10 a 8;3 | 102 " |

Total 1087 cr.

Todas essas crianças foram acompanhadas de certificado de nascimento e, portanto, a sua idade cronológica está, nós esperamos, exata.

Já vemos por aí que a grande maioria das crianças do 1.º ano novato se computou este ano entre as mais novas de 7 anos, dentre as crianças da idade regulamentar.

Tipos das respostas: Na análise dos testes colhidos são de grande interesse para conhecimento de nossos alunos não só as percentagens das respostas *exatas* a cada pergunta, como também a investigação das respostas anotadas com o

sinal menos (—). Nessa rubrica encontramos quatro tipos de respostas:

1.º *tipo:* respostas que revelam incompreensão total da pergunta

2.º *tipo:* respostas que revelam que a criança tem uma noção errônea a respeito do que se indaga.

3.º *tipo:* a criança responde: "não sei". Essa resposta corresponde a várias atitudes que se podem deduzir das observações do experimentador quando este anota com certo empenho. Assim o "não sei" é, em alguns casos, expressão de lealdade. A criança não sabe e o diz simplesmente. Outras vezes o encontramos como uma resposta amuada, e com a ligeira variante: "sei lá!".

4.º *tipo:* A criança solicitada nada responde. E' o mistério para o investigador dos documentos mórmente quando o experimentador deixa em branco a rubrica de observações. Como interpretá-lo? deficiência auditiva, timidez, ignorância?... Felizmente este tipo não é o mais freqüente. Se o fosse, talvez fracassassem as nossas investigações de psicologia...

Análise das respostas.

1.ª pergunta: *De que côr é o leite?*

Retomamos ainda este ano a análise das respostas que já foram feitas com as crianças novatas de 1931, por ter atualmente mais certeza quanto aos dados cronológicos.

Esta pergunta obteve em cada um dos grupos, a que nos referimos, a seguinte percentagem:

1.º gr. (6;9 7;3) — 81 %. 2.º gr. (7;4 a 7;9) — 90 %.
3.º gr. (7;10 a 9;3) — 93 %.

Por esse índice se verifica que esta é das perguntas fáceis para as crianças de 7 anos.

Dentre as respostas que revelam incompreensão encontramos a seguinte:

"é da gente beber"; uma outra revela uma feição displicente, acomodaticia: "pode ser de qualquer côr".

Mencionaram outras a cor amarela, alaranjada, que bem pode ser atribuída ao leite gordo quando fervido. Outras indicam a cor azulada, também podendo ser sobre tudo quando se trata do leite "batizado" que é fraudado com água e polvilho.

Estas respostas podem denotar bem espírito observador e uma atitude de quem ainda não atingiu a generalização convencional de que *todo* leite é branco. O vermelho, entretanto, parece denotar falta de vocabulário ou de observação.

Dentre as respostas dadas pelas crianças de um de nossos bairros mais pobres, há uma que na sua ingenuidade de aberta o coração: "não sei, lá em casa não passa leiteiro". — Quanta deficiência de alimentação entrevemos nessa frase tão simples! Que apenas isso revelassem os testes, que tantos combatem, e já concorreriam imensamente para orientar a ação de nossas escolas.

Também este ano, como na indicação feita em 1931, foi menor a percentagem alcançada no Grupo Francisco Sales. (72 %).

2.^a pergunta: Esta pena é velha, esta é...? (nova)

A percentagem de respostas exatas foi para os 3 grupos, respectivamente, de 85 %, 83 %, e 93 %.

Esta pergunta se enquadra no tipo dos testes de contrário tendo à vista o objeto. Verifica-se, facilmente, pelos erros mais freqüentes, que os examinandos se influenciaram pelo aspeto do objeto e respondem "é pena mesmo", ou então se referem à cor, conforme seja ela "dourada ou prateada".

Outros se contentam em repetir o fim da frase "esta ... é provavelmente com a mesma inflexão da examinadora.

Concorre ainda que esta maneira de interrogar não é corrente. Provavelmente a percentagem subiria se fosse dada outra construção à pergunta.

Além disso já foi observada a influência do treinamento da examinadora.

Comentário idêntico se adapta à pergunta n. 5, que é do mesmo tipo e onde vamos encontrar percentagens inferiores a 90 %.

3.^a pergunta: De que cor é o sangue?

Encontramos as seguintes percentagens de respostas justas: 76 %, 86 % e 88 %.

Se fossem adultos os examinandos, diríamos que era ironia responder que o sangue é azul... Foi esta uma das respostas erradas mais freqüente, certamente trata-se da observação do colorido das veias superficiais através da pele clara. Além desta, foram ainda mencionadas o preto, branco, amarelo, cor de rosa, verde. Outros procuraram um ambiente em que estavam alguns objetos com que pudessem suprir o vocabulário falho dizendo "é da cor disto aqui", tendo sido nessas oportunidades indicada um papel cor de rosa.

A criança que havia respondido que o leite "pode ser de qualquer cor" se manteve nessa displicência respondendo "é de qualquer cor também".

Outros declararam apenas "não sei a cor".

Não se trata, neste teste do reconhecimento de uma cor à vista como na série de Binet Terman, que dá o reconhecimento do vermelho aos 5 anos, mas antes do poder de retenção de um conhecimento adquirido, a representação visual, cromática. A vista das cores, diz A. Descouedres, que vários autores já viram crianças de 2 anos nomeá-las todas. Já verificaram alguns pesquisadores que essa aptidão é mais precoce nas meninas de que nos meninos.

4.^a pergunta: Que é isto? (sapo).

As percentagens de respostas justas foram as seguintes: 69 %, 81 % e 87 %.

Este teste bem como os de números 12 e 13 é de reconhecimento de gravura.

As suas percentagens bem como a análise dos erros mais freqüentes nos induzem a repetir uma pergunta de A. Descouedres: "Compreendem as crianças as gravuras?"

A maior freqüência de negativas a esta pergunta foi *não sei* — segue-se a resposta de que é um *cachorro*; depois passou o sapo por uma série de metamorfoses inacreditáveis: primeiro, classificado como “bicho-feio”, foi visto pelos examinandos sucessivamente como passarinho, sapo, pato, aranha, tatu, tartaruga, jacaré, porco, coelho, onça e até elefante!

Note-se, entretanto, que foi sempre reconhecido como um animal (teste Binet — 3 anos).

5.^a pergunta: Esta fazenda é fina, esta é... (grossa).
As percentagens foram as seguintes: 72 % — 80 % — 88%.

(Vide — comentário à pergunta 2). A anotação negativa mais freqüente foi “não sei”. Foram dadas como antônimo de fina; “forte”, “duro”.

As respostas “preta”, “amarela”, “verde”, “flanela”, “lã”, “casemira”, “veludo” denunciam que as impressões visuais e mesmo tácteis *useram em 2.^o plano a lógica, a compreensão* da pergunta. Continua ainda esta pergunta no grupo das fáceis para crianças de 7 anos.

6.^a pergunta: Mostre a mão direita.
Porcentagens: 61 % — 79 % — 83 %.

Pela escala de Terman a distinção entre mão direita e esquerda é um teste de 6 anos. Influíu certamente na freqüência com que foi mostrada a esquerda o fato de haver muitas crianças “canhotas”. Apenas 3 vezes foram mostradas as duas mãos — e outros disseram claramente “não sei qual é a direita”.

7.^a pergunta: Mostre os dedos polegares.
Porcentagens: 14 % — 22 % — 25 %.

Estes números já revelam quanto a pergunta é difícil para as nossas crianças de 7 anos. A *sinceridade inata das crianças* as levou, numa grande maioria, a dizer “não sei” — “não aprendi as cousas”.

Outra parte, naturalmente de índole mais ousada, aventuram a resposta, e nessa lista entraram sucessivamen-

te todos os dedos ora de uma só mão, ora de ambas, a palma e as costas da mão; *foi entretanto sempre compreendido o plural*.

8.^a pergunta: — Quando uma calça não é comprida, diz-se que ela é... (curta).

Percentagens 62 % — 73 % — 67 %.

Esta pergunta bem como as de n. 9 e 16 são testes de contrários sem que haja o objeto à vista.

Foram dados como antônimos os adjetivos: “pequeno”, “apertada”, “baixa”, “boa”, “preta”. Outras revelam total incompreensão, pois disseram que é “paletó”, é “saco”, é “cueca” e até mesmo é “botão”.

Uma criança revelou bem seu temperamento tímido dizendo “Mamãe é que sabe”.

9.^a pergunta: Quando um objeto não está quente, diz-se que ele está... (frio).

Percentagens — 69 % — 80 % — 69 %.

Conquanto seja uma noção bem dentro da experiência infantil, os erros mais freqüentes revelam incompreensão — pois encontramos — as respostas “branco”, “curto”.

Seriam estas respostas influenciadas pelo número anterior? A resposta “apagado” faz pensar que o examinando se lembrou do fogo ao dá-la.

10.^a pergunta: De que é feito este pauzinho?... (madeira).

Percentagens — 19 % — 21 % — 33 %.

Dentre as perguntas novas introduzidas neste teste de vocabulário e inteligência foi certamente o que logrou a maior diversidade de respostas anotadas menos (—). Provavelmente pelo fato de se haver empregado como material um pau de fósforo, mesmo tendo tido o cuidado preconizado na folha de técnica, uma grande maioria responde “de fósforo” ou a sua corruptela “de fosque”.

Verifica-se por aí o grão característico no desenvolvimento que é o da definição pelo uso “de fosque” — apesar de vir explícita a interrogativa referente à matéria. Dentre as respostas que revelam incompreensão, verificamos que

alguns se referiam ao "instrumento" com que teria sido trabalhada a madeira empregada a construção "de faca", de "máquina que fez êle" pela construção com faca, etc.

Outros apelaram logo para N. Senhor — e responderam foi "N. Senhor que fez êle", etc. Quanto ao reconhecimento da própria matéria, verificamos que a madeira foi tida como "barro", "pedra", "grude", "lata", "fólha" e até "água oxigenada".

A resposta "de páu" foi também muito freqüente e pareceu-nos dever anotar também como *mais* a resposta "de lenha" porquanto o termo bem equivale a madeira.

Encontramos ainda frases inteira e sugestivas que denotam insuficiência de vocabulário, mas conhecimentos da procedência: "de árvore", "de galho de árvore", "de mato", "nós que tiramos da árvore", "páu indireitado", "de páu que nasce no chão", "quando o páu tá grosso a gente afina assim".

Nota — Lenha, madeira, páu.

Por êstes três nomes é conhecida vulgarmente toda a matéria lígnea, porém o uso tem fixado as seguintes diferenças: quando a matéria lígnea se considera com relação ao fogo, ao lume, de que é cevo, chama-se *lenha*, ou seja grossa ou miúda, em mólhos ou rachada, de rôjo, de carroto ou de balsa; quando se considera em relação a edificar e construir, ou fabricar móveis, chama-se *madeira*, e quando se atende especialmente às diferentes qualidades que dela há, e aos diferentes usos que dela se faz, não sendo para edificar, construir nem fabricar, chama-se páu. (Dicionário de sinónimos. Fonseca e Roquete).

Dadas essas subtilidades de vocabulário o Laboratório formulará para esta investigação outra pergunta de resposta inequívoca.

Porcentagem: 52 % — 71 % — 75 %.

Na escala de Binet-Simon o reconhecimento da orêlha esquerda se faz aos 7 anos. A atitude de nossas crianças que não acertaram foi nitidamente distribuída em 4 grupos.

1.° crianças que mostraram a orêlha direita.

2.° crianças que mostraram as duas orêlhas.

3.° crianças que se calaram.

4.° crianças que disseram "não sei".

Esta pergunta, como podemos verificar cotejando-a com os resultados de 1931, continúa ainda entre as de dificuldade média para nossas crianças.

12.ª pergunta: Que é isto? (papagaio).

Porcentagens: 65 % — 75 % — 85 %.

Além das respostas já estudadas o ano passado, encontramos mais uma série de denominações para esta ave. Foi tido mesmo por uma "violeta" e uma criança em que se percebe o temperamento do "convencido", confiante em si, respondeu "logo vi que era pavão!"

13.ª pergunta: Que é isto? ... (besouro).

Porcentagens: 45 % — 51 % — 59 %.

Vemos, pelos números acima, que a figura foi de difícil reconhecimento.

Mais freqüentemente foi considerado aranha, barata, caranguejo e escorpião.

Confundido com vários outros espécimes da série zoológica, foi até com objetos de uso habitual: "compoteira", "vaso de pôr flôr", "pote", "bilha".

Uma resposta revela bem a imaginação e credence do meio, pois afirmou que aquilo era um "lobishomem".

14.ª pergunta: Repita direitinho o que vou dizer: o gato correu atrás da bolinha e caiu no chão.

Porcentagens: 49 % — 50 % — 50 %.

Em relação aos resultados colhidos o ano passado, a porcentagem e repetição exata foi menor.

15.ª pergunta: Quem é que vende os remédios?

Porcentagens: 42 % — 43 % — 45 %.

A grande maioria de nossas crianças atribue "ao doutor", ou ao médico essa função.

Encontramos além dessas respostas mais banais, como "Sr. Alonso", "Sr. Torquato", "o dono da Farmácia" outras que revelam elementos que se fazem sentir no nosso ambiente, "os turcos" já tão definidos no meio comercial e "o espírito". Esta bem mostra a infiltração do espiritismo.

16.^a pergunta: Quando uma pessoa não está alegre diz-se que está...? (triste).

Porcentagens: 40 % — 56 % — 64 %.

Encontramos a resposta "alegre", que revela incompreensão total da pergunta e, depois, uma série interessante de adjetivos e expressões adjetivas dada como antônimas: "nervosa", "com raiva", "doente", "ruim", "séria", "danada da vida", "com a cara ruim", "calada", "braba", "boba", "está chorando", "de cara fechada", "aborrecida", e finalmente esta de uma perspicácia muito precoce: "está namorando"... Será possível que já aos 7 anos observa uma criança a atitude apreensiva desse estado psicológico?

A porcentagem do grupo de crianças de 7,4 a 7,9 concorda com a que foi encontrada o ano passado. Este teste é portanto considerado como difícil para a idade.

17.^a pergunta: Estenda os braços para frente.

Porcentagens: 46 % — 56 % — 54 %.

A Descoedres verificou que dentre os testes de compreensão de linguagem formulados como ordens a serem executadas, as que se referem aos movimentos dos braços são as últimas compreendidas (aos 6 e 7 anos).

Na análise feita o ano passado a porcentagem encontrada foi de 48 %.

Atribuiu-se isso ao fato de estar a pergunta colocada em 1.^o lugar — encontramos, portanto, a criança ainda desadaptada à situação. Este fator não persistiu no presente teste, pois que a temos colocada na segunda metade da série.

A porcentagem quase não difere para o 1.^o grupo — 1931 48 % — 1932 46 % crianças de 6,9 a 7,3 e se eleva acima de 50 % em outros dois.

A análise dos erros mais freqüentes mostra que há, de fato, certa desorientação no espírito infantil, pois perguntam "êste"? "como"? "para a frente"? ou então estendem os braços "para os lados", "para cima", "para baixo", "põem nas costas". Outras mostraram um só braço, quer esticado, quer dobrado — Foi, portanto, também falha a compreensão do plural, ou melhor talvez inatenção para o número.

18.^a pergunta: Mostre seus ombros.

Porcentagens: 41 % — 43 % — 49 %.

A mesma incompreensão do plural se observa nesta resposta, coincidindo isto com as observações do ano passado — Seguem-se os que mostraram "as costas", "o cotovelo", "as fontes" e os que, reconhecendo a própria ignorância, responderam "não sei onde está" ou "o que é ombro"?

19.^a pergunta: De que é feita esta agulha?

Porcentagens — 10 % — 10 % — 21 %.

Algumas crianças responderam "a agulha é de metal". Conquanto não dêem a resposta precisa, denotam certo senso crítico, pois reconhecem o gênero de matéria de que é feita a agulha, conquanto não lhe saibam dar o nome apropriado — A resposta "de ferro" foi a mais freqüente. Dentre as respostas que revelam total ignorância de matéria, encontramos as seguintes: "madeira", "barro", "massa" "pedra", "osso", "páu", "terra" e até "algodão".

Tal como aconteceu com a pergunta 10 — "De que é feito êste pauzinho", muitas ainda se mantiveram no nível de definição pelo uso, apesar de ser bem explícita a interrogação, e responderam "de coser", de "costura", "de máquina".

A porcentagem verificada o ano passado foi de 11 % para as crianças do 1.^o ano. Corresponde exatamente aos nossos resultados atuais — pois o ano passado, sem a exigência do R. Civil, as porcentagens foram calculadas sobre um número englobado das crianças regulares e não separadas por semestre, como o conseguimos agora.

20.^a pergunta — Uma velhinha deixou cair a bolsa. Se você passasse perto, que faria: diria obrigado, ajudaria a apanhar a bolsa ou começaria a rir? (ajudaria a apanhar a bolsa).

Porcentagens: 57 % — 71 % — 72 %.

Esta pergunta, bem como as de n. 22 e 24, visam investigar o *bom senso*, pela escolha que o examinando faz da melhor resposta dentre as que lhe são apresentadas. Dentre as respostas inadequadas a esta pergunta, a mais comum foi "começaria a rir" — Essa freqüência é bem natural numa

idade tão tenra... em que a vida ainda não embotou a alegria.

21.^a pergunta: Você ganhou quatro tostões; comprou dois tostões de balas; com quanto você ficou?

Porcentagens — 51 % — 53 % — 52 %.

Esta pergunta é como a pergunta 23, também nova no teste — e pretende verificar que noção de número a criança já traz ao iniciar a escolaridade.

As porcentagens que encontramos elucidam bem o problema, pois oscilam entre 38 e 53 %.

As respostas a esta pergunta se escalaram desde "1 só" até 9, havendo algumas crianças que responderam "nenhum".

Não nos ocorreu infelizmente, ao iniciar este trabalho, separar as respostas dadas pelas meninas e pelos meninos.

Fál-o-emos, talvez, mais tarde e assim teremos oportunidade de cotejar os resultados com a afirmativa de Gaupp. — Diz-nos este autor que as representações quantitativas são mais freqüentes no menino de 6 anos do que na menina da mesma idade, mas que em compensação são mais bem dotadas para a expressão verbal.

22.^a pergunta: Quando uma pessoa está muito doente, que deve fazer: chupar muitas balas, tomar remédio, ou brincar? (Tomar remédio).

Porcentagens: 70 % — 81 % — 76 %.

Dentre as respostas inadequadas, "chupar muitas balas", foi a que alcançou maior número.

Algumas crianças deram também respostas que não eram as do teste, denotando certa resistência à sugestão e coerência com a pergunta foram "ir no doutor", "ficar em casa".

23.^a pergunta: Eu ganhei 3 laranjas; depois, mais 2; quantas laranjas ganhei ao todo?

Porcentagens: 43 % — 38 % — 45 %.

Verificamos pelas porcentagens que mais da metade das crianças, antes de iniciar a escolaridade, não efetuam

operações de aritmética — As respostas denotam também que há apenas conhecimento "verbal" dos números, pois tantos respondem "4", como "7", "15" ou simplesmente "mais".

24.^a pergunta: "Escute bem o que vou dizer: Lúcia foi à escola pela primeira vez; ninguém a conhecia; então a professora perguntou-lhe: "Como vocês se chama? — Que respondeu a menina? (Lúcia).

Porcentagens: 42 % — 53 % — 68 %.

Este teste, a par da compreensão, investiga também a memória imediata, exigindo a resposta "Lúcia" para ser anotado mais. Se assim não fôsse, teríamos que anotar uma quantidade considerável de *mais* com a resposta "respondeu o nome dela". Denotam incompreensão total os que respondem "o pai", "uma mulher".

Uma boa parte respondeu "não sei"; seguiram-se a resposta de meninas que davam o *próprio nome*, revelando assim uma vez mais o típico egocentrismo desta época de infância e as respostas de meninos que deram o seu, mais também um nome qualquer, segundo, provavelmente, as suas preferências.

25.^a pergunta: Desenhe ao lado desta linha uma linha maior.

Esta ordem bem como as de números 27 e 30 foram introduzidas com o intuito de tirar do teste a feição exclusivamente verbal; objeção esta levantada por diversos autores americanos contra o teste de Binet.

De fato, a execução exata deste teste nos dá indicações não só referentes à compreensão, como também referentes à coordenação motora.

As porcentagens verificadas: 42 %, 53 %, 68 %, revelam sensível diferença entre as crianças dos 3 grupos. Quanto aos erros, verificamos que foram mais freqüentes os que dizem respeito ao *tamanho da linha* do que a sua posição.

26.^a pergunta: Você vai contar estas bolinhas — conte com o dedo e em voz alta.

Porcentagens: 69 % — 82 % — 78 %.

E', como o teste de A. Descocudres, uma prova verbal e motora, pois que a criança deve ir apontando as bolinhas à medida que as vai contando.

As observações das experimentadoras referentes às respostas erradas concordam com as atitudes descritas por Binet e Simon e A. Descocudres.

1.º Ignorância da série numérica.

2.º Falta de coordenação entre a palavra e o gesto.

E' um teste que depende evidentemente do exercício adquirido. O teste de Binet estabelece para a idade de 6 anos a contagem até 13 em condições mais ou menos idênticas (trata-se de contar ali treze tostões).

27.ª pergunta: Faça uma rodinha bem no meio desta linha.

Porcentagens: 12 % — 18 % — 16 %.

Examinando os testes, tem-se a impressão de que as crianças prenderam imediatamente a atenção à palavra *rodinha*, esquecendo a segunda parte da questão que se refere à *colocação bem no meio da linha*.

A rodinha foi encontrada em todas as posições possíveis em relação à reta: acima, abaixo, à direita, à esquerda, sobre o primeiro quarto, sobre o terceiro, sobre as extremidades.

28.ª pergunta: Este quadrinho é pequeno, êste é ... (menor).

NOTA: 1.º Maximino Maciel (Gramática descritiva) pequeno — menor — mínimo. "Ocorrem igualmente as expressões *mais pequeno*, *mais mau*... etc.

2.º João Ribeiro (Gram. portuguesa) — As formas analíticas (do comparativo) mais grande, mais bom, não são de uso. Pode-se contudo, dizer *mais pequeno*, *mais mau* — Já a língua antiga deparar: chus (plus) pequena.

A 2.ª edição de Moraes consigna a forma: "mais pequeno"; que também se vê em vários autores de bons dicionários. Para o futuro evitar-se-á esta dificuldade, substituindo o *objetivo* por grande, que só tem uma forma de comparativo — maior.

Porcentagens: 12 % — 18 % — 16 %.

Os resultados obtidos êste ano confirmam os do ano passado, mantendo êste teste no grupo dos "muito difíceis" para as crianças de 7 anos.

A técnica de correção estipulou até agora que só fôsse aceita a palavra "menor" — Entretanto, a forma analítica do comparativo "mais pequeno", que foi frequentemente encontrada entre as respostas, deverá ser aceita em futuras aplicações do teste, porquanto é correta e consentânea com o espírito da nossa língua.

Um número consideravelmente menor de crianças respondeu "é pequeno também"; — empregaram outros as formas "pequetinho", "pequenininho", "miudinho", "pequeno mesmo", e alguns pretenderam corrigir a interrogação, dizendo: "não êste é grande, êste é que é pequeno".

29.ª pergunta: Desenhe nesta cruz o que falta para ficar igual a esta figura.

Porcentagens: 34 % — 32 % — 52 %.

A tendência mais comumente observada foi para colocarem na mesma posição as linhas nos ramos simétricos da cruz.

Parece isso indicar que a criança não olha para o modelo ao traçar cada linha — confirmando as observações, já debatidas, de que a criança desenha das cousas aquilo que sabe, ou o que imagina a respeito delas, e não o que observa durante seu trabalho.

30.ª pergunta: Faça com o lapis um traço bem fino no meio dêste caminho — começando aqui (mostrar); faça bem direitinho sem sair fora das linhas.

Porcentagens: 43 % — 42 % — 50 %.

Esta prova se inspira nos testes de tipo labirinto. Realizando-a, a criança põe em evidência a capacidade de manter algum tempo a continuidade da *atenção* a par de *coordenação viso-motora*.

O grande número de desenhos em que o traço sai para fora das linhas denota a deficiência dessa coordenação, e do "control" em geral, perfeitamente compreensível em crianças inabitadas ao manejo do lapis. Outras contornaram o labirinto impresso e foi menor o número das que pararam em meio do traçado.

Procuramos agora agrupar os resultados das crianças de 6;9 a 8;3 para cada resposta do teste, pondo as mais fáceis no início e as mais difíceis, no fim, e isto de um modo gradativo. Veremos no quadro n. 7 quais são do nível das crianças desta idade, quais ao contrário são difíceis demais e que são respondidas bem sinão excepcionalmente, assim quais são fáceis demais para esta idade.

Servindo-nos de critério de Saffiotti e Treves (La misura dell'intelligenza nei fanciulli, Roma: 1926) (1) repartimo-las em cinco grupos por traços horizontais, começando pelos mais fáceis e terminando pelos mais difíceis.

1.* — Os testes são muito fáceis, resolvidos por 100 a 80 % de pessoas;

2.* — São fáceis, resolvidos por 80 a 60 %.

3.* — São médios, resolvidos por 60 a 40 %.

4.* — São difíceis, por 40 a 20 %.

5.* — Os testes são muito difíceis quando resolvidos por 20 a 10 %.

É impossível chegar a uma conclusão olhando para este quadro. A ordenação parece depender menos do tipo da questão e do equivalente psicológico ou lógico dos problemas propostos às crianças de que da dificuldade própria que cada prova isolada encerra.

A *evolução mental na idade de 6;9 a 8;3*: O mesmo quadro n. 7 nos permite ver como evoluem vários testes nas respostas das crianças de 6 a 8 anos, distribuídas pela idade, crescente de seis em seis meses.

(1) cit: Decroly et Buyse, La Pratique des tests mentaux, p. 38.

Tabela n.º 7

| NS. | No. das provas do Teste Prime | IDADES | | | | Média da porcentagem | |
|--|-------------------------------|--------------|--------------|---------------|----|----------------------|--------|
| | | 6; 9 7; 3 | 7; 4 7; 9 | 7; 10 8; 3 | % | | |
| 1 — De que cor é o leite?..... | 1 | 81 | 90 | 93 | 88 | muito fáceis | |
| 2 — Esta pena é velha, e esta é...? | 2 | 85 | 83 | 93 | 87 | | |
| 3 — De que cor é o sangue?..... | 3 | 76 | 86 | 88 | 83 | | |
| 5 — Esta fazenda é fina, esta é?..... | 4 | 72 | 80 | 88 | 80 | | |
| 4 — Que é isto? 'sapo'..... | 4 | 69 | 81 | 87 | 79 | | |
| 26 — Contar 11 bolinhas..... | 36 | 69 | 82 | 78 | 76 | fáceis | |
| 22 — Quando uma pessoa está doente, etc..... | 22 | 70 | 81 | 76 | 76 | | |
| 12 — Que é isto? (papagaio)..... | 12 | 65 | 75 | 85 | 75 | | |
| 6 — Mostre a mão direita..... | 6 | 61 | 79 | 83 | 74 | | |
| 9 — Quando o objeto não está quente..... | 9 | 69 | 80 | 69 | 72 | | |
| 25 — Desenhe ao lado desta linha, etc..... | 25 | 66 | 71 | 79 | 72 | | |
| 11 — Mostre a orelha esquerda..... | 11 | 62 | 71 | 75 | 69 | | |
| 8 — Quando uma calça não está..... | 8 | 62 | 73 | 67 | 67 | | |
| 20 — Uma velhinha deixou cair..... | 20 | 57 | 71 | 72 | 66 | | |
| 24 — Escute bem o que eu vou dizer..... | 24 | 42 | 53 | 68 | 54 | | médias |
| 21 — Você ganhou quatro tostões, etc..... | 21 | 51 | 57 | 52 | 53 | | |
| 17 — Estenda os braços para frente..... | 17 | 46 | 56 | 54 | 52 | | |
| 16 — Quando uma pessoa não está alegre..... | 16 | 40 | 53 | 64 | 52 | | |
| 14 — Repita direitinho o que vou dizer..... | 14 | 49 | 50 | 50 | 50 | | |
| 13 — Que é isto? (bezouro)..... | 13 | 45 | 51 | 49 | 48 | | |
| 30 — Faça com o lapis um traço..... | 30 | 43 | 42 | 59 | 45 | | |
| 18 — Mostre os seus ombros..... | 18 | 41 | 43 | 49 | 44 | | |
| 15 — Quem é que vende os remédios?..... | 15 | 42 | 43 | 45 | 43 | | |
| 23 — Eu ganhei três laranjas, etc..... | 28 | 43 | 38 | 45 | 42 | | |
| 29 — Dezena nesta cruz, etc..... | 29 | 34 | 32 | 52 | 39 | difíceis | |
| 27 — Faça uma rodinha, etc..... | 27 | 30 | 31 | 41 | 34 | | |
| 10 — De que é feito este pauzinho..... | 10 | 19 | 21 | 33 | 24 | | |
| 7 — Mostre os dedos polegares..... | 7 | 14 | 22 | 25 | 20 | | |
| 28 — Este quadrinho é pequeno..... | 28 | 12 | 18 | 16 | 15 | muito difíceis | |
| 19 — De que é feita esta agulha..... | 19 | 10 | 10 | 21 | 13 | | |

Nota-se que as respostas adequadas a certas perguntas aumentam muito nitidamente com a idade (por ex. ns. 12, 16, 24; outras lucraram também mais ou menos sensivelmente (por ex. ns. 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15, 18, 20, 25, 27). As outras enfim não apresentam esta particularidade, mostrando assim que certos conhecimentos ou capacidades não evoluem dentro desses 18 meses na idade de 6;9 a 8;3 anos, fora da influência escolar (ns. 8, 9, 13, 14, 17, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30).

Procuramos tirar partido do teste *Prime* de inteligência e vocabulário, para a psicologia da criança desta idade, estudando com mais atenção a evolução das respostas, de seis em seis meses.

Por isso vamos agrupar todas as nossas trinta perguntas em várias categorias, segundo o conteúdo de cada uma. Achamos conveniente selecioná-las do modo seguinte:

- I Grupo côr dos objetos ns. 1, 3.
- II " Adjetivos antônimos, ns. 2, 5, 8, 9, 16, 28.
- III " Identificação das gravuras, ns. 4, 12, 13.
- IV " Materiais e profissão, ns. 10, 15, 19.
- V " Partes do próprio corpo, ns. 6, 7, 11, 18.
- VI " Cálculo e raciocínio, ns. 21, 23, 26.
- VII " Raciocínio e bom senso, ns. 20, 22.
- VIII " Atenção e memória, n. 14.
- IX " Coordenação viso-motora, ns. 17, 25, 27, 29, 30.
- X " Representação no espaço, n. 24.

que as quatro outras ficam ou estacionárias ou variam sem resultados melhores.

Nos seis testes do II grupo só duas provas aumentam de exatidão e de uma maneira muito importante, ao passo que as quatro outras ficam ou estacionárias ou viram sem regularidade, quer dizer, que o vocabulário que se refere aos adjetivos, que a procura dos antônimos ficam durante este período pre-escolar sem grande progresso. Este progresso vai ter lugar na própria escola. Sabemos pelas pesquisas da linguística infantil, que a densidade dos adjetivos qualificativos

como a aparição das "partículas nobres" da linguagem segue de muito perto a evolução mental e o grau de cultura da criança através da idade escolar.

No III grupo, nota-se uma melhora bem sensível nos dois testes sobre três. As crianças reconhecem melhor, com cada semestre de idade, e nomeiam com maior precisão os animais desenhados em traços rápidos.

Todos os testes do IV grupo lucraram muito com a idade. Fato digno de nota é o seguinte: é que as respostas justas para as matérias com que são feitos os objetos — aumentam sobre tudo no último semestre, deixando os dois primeiros nos níveis mais baixos e quasi semelhantes.

As partes do próprio corpo, que são incluídas no V grupo, são muito melhor conhecidas nos últimos semestres. Não só as crianças sabem indicá-las, mas distinguem melhor a sua direita, a esquerda, os ombros, os polegares.

Nesses testes nós podemos observar em que progressão a criança se familiariza com a identificação e vocabulário das coisas que se referem a si mesmas, a seu próprio corpo.

Muito interessante, são as porcentagens das respostas dos VI e VII grupos, atinentes ao raciocínio, cálculo e bom senso: nos cinco testes não se nota absolutamente a regularidade de que falamos anteriormente. Parece que estas perguntas dependem mais de aptidão que da idade das crianças, e, qualquer que seja a idade, dentro destes 18 semestres, as boas respostas são dadas não pelas crianças maiores, mas pelas mais vivas e mais inteligentes.

O grupo VIII também é significativo. Apesar de tratar-se apenas de um único teste — repetir com exatidão a frase de 18 sílabas — as três idades dão quasi idêntica porcentagem das boas respostas: 49 % e 50 %. Será uma prova de que nesta idade a memória lógica e imediata mantem-se estacionária?

O grupo referindo-se aos testes sobre a coordenação viso-motora e a representação no espaço parece também ser significativa para esta idade: o progresso acusa-se sobretudo no

último semestre, de 7 e 9 a 8 e 3 anos. A criança maior, sem freqüentar ainda o grupo, já está mais familiarizada com o lapis e, tudo que se pode fazer com seu auxílio, ela faz melhor que as outras companheiras menores.

NÍVEL MENTAL SEGUNDO A IDADE E A CULTURA

Aproveitamos o nosso presente trabalho para publicar alguns dados do teste do dr. Simon, revisão de *Belo Horizonte*, aplicado em 1931, com diversos grupos de pessoas, alargando assim o campo de nossa pesquisa. Como dezoito provas do teste Simon fazem parte do atual teste Prime, incluímos também os resultados de 1932 para as crianças de 6 a 8 anos.

O quadro n. 8 encerra os dados de três grupos diferentes: primeiro os das crianças jovens, (de 6;9 a 8;3) analfabetas ao entrar para a escola primária; segundo, os dos alunos na idade de 11 a 12 anos no IV ano escolar, no ano em que eles vão acabar a escola primária; enfim, terceiro — os das moças adultas, analfabetas e sem cultura, empregadas domésticas, na maioría.

Estas últimas foram testadas na Escola noturna de Santa Zita pela Profa. D. Alda Lodi.

O conjunto destas observações nos fornece material interessante para o problema da relação do nível mental e da idade e cultura. Os nossos três grupos podem ser considerados do modo seguinte: os primeiros são crianças de 7 anos — são seres jovens, com pouca experiência e sem cultura não selecionadas pelas aptidões, pertencendo a todos os meios sociais; o segundo, crianças mais idosas, com certa experiência pessoal, com bastante cultura (em relação ao teste), um tanto selecionadas sob o ponto de vista de aptidão (os mais fracos ficaram nos primeiros degraus da escola), e um tanto favorecidos quanto ao meio social, (pois meninos de um meio muito baixo geralmente abandonaram a escola antes de chegar ao 4.º ano, chamados pela exigência da vida e a luta econômica); enfim, o terceiro — moças adultas, com experiência

já variada, sem cultura, de um meio social inferior e talvez selecionadas pela aptidão, pois as companheiras mais dotadas provavelmente foram escolher outros campos de trabalho, mais elevado, mais independente e de maior lucro.

Tabela N.º 8

| | Crianças de 6;9 a 8;3 analfabetas (1932) | Crianças de 6;9 a 8;3 analfabetas (1931) | Alunos do IV ano (87 pessoas) | Adultos analfabetos (50 pessoas) |
|---|---|---|----------------------------------|-------------------------------------|
| | % | o/a | % | % |
| De que cor é o leite..... | 88 | 91 | 99 | 96 |
| Esta pena é velha..... | 87 | 91 | 100 | 90 |
| De que cor é o sangue..... | 83 | 87 | 100 | 100 |
| Volte..... | | 87 | 100 | 88 |
| Que é isto? (Sapo)..... | 79 | 83 | 98 | 76 |
| Esta fazenda é fina..... | 80 | 79 | 100 | 82 |
| Vai até a porta..... | | 79 | 97 | 82 |
| Cantar 11 bolinhas..... | 76 | 76 | 100 | 78 |
| Quando uma calça não está comprida..... | 67 | 74 | 100 | 96 |
| Quando um objeto não está quente..... | 72 | 72 | 99 | 82 |
| Que é isto? (Couro)..... | 72 | 72 | 92 | 66 |
| Quem vende a carne..... | | 67 | 98 | 88 |
| De que é este flutro (vidro)..... | | 67 | 100 | 26 |
| Mostra a orelha esquerda..... | 69 | 66 | 97 | 76 |
| Que é isto? (papagaio)..... | 75 | 64 | 88 | 60 |
| Repetir 18 sílabas..... | 50 | 62 | 97 | 82 |
| Que se compra na livraria?..... | | 60 | 100 | 94 |
| Quem vende os remédios?..... | 43 | 58 | 96 | 88 |
| Quando uma pessoa não está alegre?..... | 52 | 52 | 98 | 94 |
| Estenda os braços para a frente..... | 52 | 48 | 92 | 66 |
| Que é isto? (bezouro)..... | 48 | 43 | 77 | 56 |
| Mostre seus ombros..... | 44 | 39 | 77 | 60 |
| Quem faz os ternos dos homens..... | | 39 | 97 | 100 |
| Que se compra no folheiro..... | | 28 | 80 | 84 |
| Que cor é esta? (cinza)..... | | 22 | 83 | 76 |
| Mostre o teto..... | | 21 | 70 | 56 |
| Este lapis é pequeno, este é..... | 15 | 18 | 70 | 69 |
| Que se compra no correlo..... | | 16 | 84 | 74 |
| De que é feita esta agulha?..... | 13 | 11 | 62 | 36 |
| Esta linha é reta, esta é..... | | 3 | 85 | 22 |
| Média..... | | 58 ^o /a | 91 ^o /a | 74 ^o /a |

Podemos já notar, pelo conjunto dos resultados para cada um dos grupos mencionados, a hierarquia seguinte: o nível mais elevado está representado pelos alunos de 11 — 12 anos no início do IV ano escolar, com a média das respostas boas para cada uma das trinta questões do teste Simon — 91 %; em segundo lugar vem as moças adultas analfabetas, com uma média de 74 %; enfim, no último lugar acha-se o nível mental das crianças de 7 anos, analfabetas, com a média de 55 % de casos justos.

Um problema que chamou a atenção dos psicólogos desde os trabalhos de Binet-Simon e continua a ser um problema de grande interesse é do crescimento da inteligência e do limite do desenvolvimento para a grande maioria da população. Acharam Binet e seu colaborador Simon que para a população francesa de Paris a idade mental média é de 12 — 13 anos; que a maioria dos operários não dão respostas mais exatas e precisas do que os escolares desta idade. Se isto for verificado numa maior escala, poderíamos considerar o nível mental dos escolares — normais de 12 anos como uma base, como um ponto de partida para averiguar, diagnosticar ou prognosticar o desenvolvimento de qualquer grupo de pessoas, variando de idade, raça, meio social, aptidão pessoal. . .

Suponhamos que a maioria da população adulta de Belo Horizonte daria os resultados, no teste Simon, de um modo semelhante aos dos alunos regulares de 11 — 12 anos. Nós tomaríamos os resultados dos últimos como uma medida de comparação e referências: 91 % de boas respostas vamos tomar como base da unidade estatística para o índice mental. Vimos que as moças analfabetas estão abaixo deste nível na maioria das provas e que não atingiram sinão a 74 % de exatidão, em média. Procurando a relação quantitativa entre nossa base e o nível mental do adulto analfabeto — veremos que esse último está na relação de 74/91 — ou com o quociente 82 sobre 100.

A inferioridade do grupo adulto analfabeto para com o grupo dos escolares de 11 — 12 anos se revelou por 18 pontos sobre 100. Estes pontos lacunários foram condicionados por

três fatores, no mínimo: 1.º) por falta de *cultura* escolar; 2.º) inferioridade do *meio*; 3.º) uma provável *inferioridade de aptidão*. Isto seria assim se a idade das moças analfabetas for também a de 11—12 anos. Mas elas têm pelo menos 18 a 20 (impossível saber a idade exata dessas pessoas, pois há nelas uma tendência muito característica para diminuir os anos. Uma empregada com todos os sinais de idade avançada, por exemplo, sustentava com energia não ter mais de 16 anos). Assim, elas possuem, relativamente às crianças de 11 — 12 anos — uma experiência da vida maior e têm assim uma vantagem sobre elas para o êxito de certas provas mais em relação com a vida comum; elas tiveram oportunidades, pela repetição dos fatos, para melhor reter e formar o vocabulário exato (por exemplo a profissão do alfaiate, do folheiro) mais próprio de que as crianças com doze anos de vida apenas.

Tomando este fator — *experiência* — como fator positivo no balanço dos adultos para a formação do nível mental, nós diríamos que a inferioridade dos três outros fatores mencionados se manifestaria provavelmente por uma deficiência ainda maior quanto ao coeficiente estudado.

Aprofundando as diferenças entre os dois grupos de indivíduos, nós devemos ainda pensar que os adultos analfabetos acham-se numa situação muito mais artificial, em frente dos testes que propusemos, que os alunos testados pelos mesmos testes.

As observações com que D. Alda Lodi acompanhou o relatório do teste para cada moça, mostra que elas se achavam num estado afetivo um tanto perturbado, de constrangimento, de timidez, ao passo que os alunos de IV ano respondiam com segurança e visível sentido de superioridade.

Este fator *afetivo* também certamente deve ser incluído no paralelogramo dos fatores negativos, impedindo o êxito do trabalho intelectual e abajxando o resultado total dos adultos analfabetos que se revelaram com a falta de dezoito pontos sobre nossa unidade mental convencional.

Vejamos agora o nível das crianças analfabetas, achando-se no limiar inicial do ensino público. As provas são inferiores não somente às dos seus companheiros, de quatro anos mais idosos e com maior cultura, como também às das moças analfabetas. Relativamente aos escolares de 12 anos, elas acham-se um pouco mais que a meio caminho do percurso total: 55 % comparados com 91 % — dão uma relação de 60,4 para 100 %, dando-lhes assim uma inferioridade, próxima de 40 pontos; em relação ao nível mental dos adultos analfabetos, a mesma operação aritmética nos mostra uma inferioridade de perto 26 unidades sobre 100. ($55 : 74 = 74,5$ %; $100 - 74,5 = 25,5$).

O vocabulário e a inteligência de pequenas crianças, antes de entrar para o Grupo, são mais próximas dos adultos analfabetos de que das crianças com quatro anos de cultura escolar. A vantagem dos escolares sobre os pequenos novatos é duas vezes maior de que a vantagem do adulto analfabeto sobre os mesmos pequenos.

Esta inferioridade da criança de 7 anos para com os escolares de 11 a 12 pode ser atribuída aos fatores seguintes: 1.º) à falta de cultura escolar; 2.º) à idade e à menor experiência; 3.º) ao meio social ligeiramente menos elevado em média; 4.º) à aptidão e inteligência individual menos selecionada; enfim preciso notar também o 5.º fator inibitório, de que já falamos, — emotividade — das pequenas crianças novatas que freqüentemente deixam de dar respostas adequadas aos testes intelectuais por falta de equilíbrio afetivo.

Relativamente aos adultos analfabetos, a inferioridade dos fatores se reduz, em suma, a: poucos anos de vida e a falta de experiências. Ao lado disso os pequenos talvez têm essa vantagem que as aptidões, em média, são mais variadas e elevadas que a das moças analfabetas.

Resumimos num quadro de conjunto os vários fatores analisados, que devemos sempre ter em vista para interpretar de modo mais adequado, os resultados globais de qualquer teste de inteligência geral.

Para cada uma de cinco condições: (experiência, cultura, meio social, aptidão individual, afetividade) ordenamos os nossos grupos de pessoas, dando a nota 1 ao grupo que está menos favorecido na tal ou outra condição e a nota 3 ao que está nas condições melhores, dando a nota 2 para o degrau intermediário.

Quando dois grupos se acham nos níveis semelhantes, cada um dos grupos recebe uma nota intermediária, por exemplo — 1,5 a qual é a média entre nota 1 e 2: (semelhante processo emprega-se nos cálculos do coeficiente de correlação por método de Spearman, por exemplo).

Quadro 9

| FATORES | Crianças de 7 anos analfabetas | Adultos analfabetos | Alunos de 11-12 anos-IV deg. esc. |
|--------------------------------|--------------------------------|---------------------|-----------------------------------|
| a Experiência | 1 | 3 | 2 |
| b Cultura | 1,5 | 1,5 | 3 |
| c Meio social | 1,5 | 1,5 | 3 |
| d Aptidão individual | 2 | 1 | 3 |
| e Afetividade | 1 | 2 | 3 |
| Logar médio | 1,4 | 1,8 | 2,5 |
| Resultado médio do teste Simon | 55% | 74% | 91% |

O quadro 9 reúne estes fatores, ordenados para cada grupo de pessoas de 1 a 3. — Não há dificuldade nenhuma na atribuição da ordem para a experiência, a aptidão individual e a afetividade, pois já foram esses tópicos bastante ventilados. Quanto à cultura, resolvemos dar aos dois primeiros grupos as mesmas notas, e por isso encontramos em ambos os casos: 1,5. Tratando-se do meio social, notamos que as moças analfabetas provêm, na maioria, de um meio social mais humilde que a média das crianças novatas de 7 anos, mas atribuímos-lhe também a mesma quota, pois as adultas, morando e servindo nas casas de um meio social mais elevado, recebem desse último certas influências (sobre tudo re-

ferentes à linguagem) que, em última análise, aumenta o fator mesológico e o iguala ao das crianças de 7 anos.

Somando as notas de cada grupo e reduzindo-as à média para os cinco fatores, temos: 1,4, mais baixo para as crianças novatas; 1,8 para os adultos analfabetos e enfim uma nota maior, 2,8, para os escolares regulares de 11-12 anos.

Depois desta vista geral sobre o resultado total do teste, será talvez interessante de percorrer algumas provas e ver as particularidades para cada grupo examinado.

Primeiramente, notamos a grande semelhança das porcentagens de boas respostas para as pequenas de 7 anos nas provas de 1931 e de 1932. Algumas atingiram resultados perfeitamente idênticos, outros variando de poucos pontos; só nas três provas sobre 18 houve bastante diferença (quem vende os remédios, repetir 18 sílabas, nomear papagaio).

Um fato é digno de nota na comparação dos resultados entre os analfabetos de 7 anos e adultos; apesar os últimos tiverem resultados totais melhores que os primeiros, houve algumas provas em que os pequenos souberam melhor responder: e reconhecer a imagem do papagaio e do sapo por exemplo, saber o material de que é fabricado um tinteiro de vidro, uma pasta de couro.

O adulto analfabeto parece estar pouco familiarizado com as gravuras, identificando com dificuldade o desenho com o objeto. Isto se verifica facilmente pela freqüente incapacidade que têm as pessoas incultas de reconhecer pessoas conhecidas sobre as fotografias, ou então pela credulidade anedótica em que eles têm "reconhecido" uma pessoa do sexo feminino, por exemplo, numa fotografia, representando um homem, uma pessoa velha — numa fotografia de criança, etc.

Os pequenos neste sentido, são mais firmes e reconhecem as imagens com mais exatidão. Aliás, o interesse que toda criança tem pelas imagens as torna mais seguras neste exercício.

Dentre as três gravuras apresentadas houve uma com desenho de sapo. 28 moças sobre 50 falharam nesta prova:

umas — por ignorância mesmo, outras — por haver empregado um termo mais geral, como bicho, animal; enfim outras ainda falharam porque *não poderão dizer*.

Como já foi notado no ano passado por Helena Paladini na análise deste teste, em dois lugares do interior de Minas, várias crianças se recusaram a dar o nome do sapo e o substituíram pelas expressões bizarras, tais como: "de coque", "de cocoras". — Dentre as crianças da Capital este tipo de respostas não apareceu nem este ano, nem no ano anterior, mas, nós achamos em número assaz grande precisamente nas respostas das moças analfabetas, na maioria empregadas domésticas, de Belo Horizonte. 10 sobre 50 mostraram uma atitude afetiva bem típica para com esta gravura: rindo, fechando os olhos desapontadas, olhando para o céu, piscando enigmaticamente ou exclamando francamente, como fez uma moça: "Cruz Credo!", levantando as mãos aos olhos ao mesmo tempo que dizia: "de coque" — eis aqui um característico concreto da mentalidade adulta inculta que o nosso pequeno teste revelou com tamanha nitidez.

Nenhuma das 1.082 crianças belorizontinas de 6-7 anos deu uma resposta semelhante, ao passo que sobre 50 adultos 20 % mostraram que a noção de "tabu" e de "totem" não é uma coisa bem alheia à mentalidade do homem inculto mesmo, gosando dos bens da civilização do século XX.

Foram também bastante falhas as provas relativas ao vocabulário dos antônimos. O contrário do fino, do quente — os adultos respondiam mais ou menos com a mesma porcentagem que os pequenos, ao passo que os alunos do IV ano responderam quasi na sua totalidade. Já o contrário do alegre para as moças adultas é um termo bem mais familiar que às pequenas: só a metade das pequenas deram a resposta justa contra quasi a totalidade dos de IV ano e das analfabetas (98 e 94 %).

Só 3/4 das adultas analfabetas souberam contar, até onze, as bolinhas do cartão. Neste sentido elas são mais ou menos no mesmo nível que as crianças de 7 anos antes de

entrar para o Grupo. O cálculo fora da Escola não se desenvolve muito, como se pode deduzir da presente experiência.

NOÇÃO DO COEFICIENTE MENTAL

Para tornar a apreciação do desenvolvimento mental pelo teste *Prime* mais precioso, que unidade de avaliação vamos nós tomar? O teste não foi aplicado nem às crianças pequenas nem às maiores para se estabelecer a escala de idade mental com o número de pontos obtidos para cada idade cronológica.

A ausência de pontos de idade mental nos impede assim de avaliar o resultado pelos quocientes intelectuais, como nos foi possível o ano passado no teste de dr. Simon.

Este ano, não sabendo se já no início teríamos as idades exatas das crianças e não querendo cair no absurdo de falsas avaliações, aconselhamos às professoras-diplomadas pela Escola de Aperfeiçoamento que empregavam o teste *Prime* para a homogeneização das classes, de considerar apenas o número dos pontos e a idade aproximativa das crianças, agrupando as crianças pequenas isoladamente das maiores e selecionando, dentro de cada categoria, as crianças com menor número de pontos de um lado, e com maior de outro. A certidão da idade cronológica nem sempre foi trazida no momento de entrar para o Grupo, e nem todas as crianças trouxeram mesmo até hoje. Por isso não baseávamos na idade cronológica, sinão de um modo global e muito aproximativo.

Mas como a experiência do primeiro ano nos deu já 78 % (para Belo Horizonte) de certidões de idade para o total das crianças matriculadas, podemos esperar que o ano 1933 trará ainda mais perfeição neste ponto de vista. Assim poderemos também introduzir mais precisão na avaliação do resultado, tomando em conta a idade real das crianças.

Decidimos porém, não empregar nem o quociente intelectual, nem a escala simples de percentis para a nossa tarefa. E isso por motivos seguintes: a elaboração da escala mé-

trica dos pontos correspondentes à idade mental para ser bem feita, deve basear-se num número muito grande de pessoas de várias idades afim de se obter o nível mais baixo e mais alto da escala, como também os níveis intermediários se nós queremos ter alicerces reais e não supostos.

As escalas percentiladas simples têm o mesmo inconveniente de precisar o número grande de pessoas e sobretudo escolhê-las entre as crianças regulares. De modo contrário, pode acontecer que os resultados das crianças maiores estejam mais fracos que os das menores.

O outro inconveniente da simples escala percentilada é o seguinte, sobre tudo quando os resultados de uma idade para outra progredem bastante: o de cometer injustiça de julgar crianças que não diferem das outras sinão de um ou dois meses de idade real, pelas duas escalas diferentes. Suponhamos tratar-se de duas crianças com o mesmo número de pontos, mas uma com 7,10 e outra com 8 anos — O resultado de uma vai ser apreciado pela escala de 7 anos e o da outra pela da mais elevada, apesar de ter só dois meses de diferença de idade real. O percentil da segunda vai dêsse modo ser relativamente muito mais baixo que o da primeira.

Para evitar os inconvenientes mencionados nós resolvemos introduzir uma outra unidade de apreciação dos resultados dos testes mentais. A êsse novo valor nós daremos o nome de *coeficiente mental*.

O coeficiente mental é o quociente, multiplicado por mil, da divisão do número de pontos dos testes sobre a idade real, expressa em meses.

Este processo da divisão foi proposto por alguns autores, mas nós não vimos a aplicação senão num autor europeu, Schiotz, que num trabalho sobre índices antropométricos para se avaliar o desenvolvimento físico, dividia os números das medidas absolutas pela idade cronológica de pessoas.

O coeficiente mental (ou o C. M., para abreviação) não tem a significação do quociente intelectual (Q. I.) — não tem também o valor universal que varia entre limites determina-

Tabela dos Coefi-

Tabela N.º 10

| Pontos Máximos | 78 | | 79 | | 80 | | 81 | | 82 | | 83 | | 84 | | 85 | | 86 | | 87 | | 88 | | 89 | | 90 | | 91 | | 92 | | | | | | | |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|---|---|---|---|---|--|--|
| | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 | | |
| 1 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 10 | 10 | | | | | | | | |
| 2 | 25 | 25 | 25 | 24 | 24 | 24 | 23 | 23 | 23 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 22 | 21 | 21 | | | | | | | | |
| 3 | 38 | 37 | 37 | 36 | 36 | 36 | 35 | 35 | 34 | 34 | 34 | 34 | 33 | 33 | 33 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 32 | 31 | 31 | | | | | | | | | |
| 4 | 51 | 50 | 50 | 49 | 48 | 48 | 47 | 47 | 46 | 45 | 45 | 44 | 44 | 44 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 43 | 42 | 42 | | | | | | | | | |
| 5 | 64 | 63 | 58 | 61 | 60 | 60 | 59 | 58 | 58 | 57 | 56 | 56 | 55 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 54 | 53 | 53 | | | | | | | | | |
| 6 | 76 | 75 | 75 | 74 | 73 | 72 | 71 | 70 | 69 | 68 | 68 | 67 | 66 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 64 | 64 | | | | | | | | | |
| 7 | 89 | 88 | 87 | 86 | 85 | 84 | 83 | 82 | 81 | 80 | 79 | 78 | 77 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 76 | 75 | 75 | | | | | | | | | |
| 8 | 102 | 101 | 100 | 98 | 97 | 96 | 95 | 94 | 93 | 91 | 90 | 89 | 88 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 87 | 86 | 86 | | | | | | | | | |
| 9 | 115 | 113 | 112 | 111 | 109 | 108 | 107 | 105 | 104 | 103 | 102 | 101 | 100 | 99 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 97 | 96 | 96 | | | | | | | | | |
| 10 | 128 | 126 | 115 | 123 | 121 | 120 | 119 | 117 | 116 | 114 | 113 | 112 | 111 | 109 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 108 | 107 | 107 | | | | | | | | | |
| 11 | 141 | 139 | 137 | 135 | 134 | 132 | 130 | 129 | 127 | 126 | 125 | 123 | 122 | 120 | 119 | 119 | 119 | 119 | 119 | 119 | 119 | 119 | 119 | 119 | 118 | 118 | | | | | | | | | | |
| 12 | 153 | 151 | 150 | 148 | 146 | 144 | 142 | 141 | 139 | 137 | 136 | 134 | 133 | 131 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 130 | 129 | 129 | | | | | | | | | |
| 13 | 166 | 164 | 162 | 160 | 158 | 156 | 154 | 152 | 151 | 149 | 147 | 146 | 144 | 142 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 141 | 140 | 140 | | | | | | | | | | |
| 14 | 179 | 177 | 175 | 172 | 170 | 168 | 166 | 164 | 162 | 160 | 159 | 157 | 155 | 153 | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 | 152 | 151 | 151 | | | | | | | | | | |
| 15 | 192 | 189 | 187 | 185 | 182 | 180 | 178 | 176 | 174 | 172 | 170 | 168 | 166 | 164 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 163 | 162 | 162 | | | | | | | | | | |
| 16 | 205 | 202 | 200 | 197 | 195 | 192 | 190 | 188 | 185 | 183 | 181 | 179 | 177 | 175 | 173 | 173 | 173 | 173 | 173 | 173 | 173 | 173 | 173 | 173 | 172 | 172 | | | | | | | | | | |
| 17 | 217 | 215 | 212 | 209 | 207 | 204 | 202 | 200 | 197 | 195 | 193 | 191 | 188 | 185 | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 | 184 | 183 | 183 | | | | | | | | | | |
| 18 | 230 | 227 | 225 | 222 | 219 | 216 | 214 | 211 | 209 | 206 | 204 | 202 | 200 | 197 | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 | 195 | 194 | 194 | | | | | | | | | | |
| 19 | 243 | 240 | 237 | 234 | 231 | 228 | 226 | 223 | 220 | 218 | 215 | 213 | 211 | 208 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 206 | 205 | 205 | | | | | | | | | | |
| 20 | 256 | 253 | 250 | 246 | 243 | 240 | 238 | 235 | 232 | 229 | 227 | 224 | 222 | 219 | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 | 217 | 216 | 216 | | | | | | | | | | |
| 21 | 269 | 265 | 262 | 259 | 256 | 253 | 250 | 247 | 244 | 241 | 238 | 235 | 233 | 231 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 228 | 227 | 227 | | | | | | | | | | |
| 22 | 282 | 278 | 275 | 271 | 268 | 265 | 261 | 258 | 255 | 252 | 250 | 247 | 244 | 241 | 239 | 239 | 239 | 239 | 239 | 239 | 239 | 239 | 239 | 239 | 238 | 238 | | | | | | | | | | |
| 23 | 294 | 291 | 287 | 283 | 280 | 277 | 273 | 270 | 267 | 264 | 261 | 258 | 255 | 252 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 250 | 249 | 249 | | | | | | | | | | |
| 24 | 307 | 303 | 300 | 296 | 292 | 289 | 285 | 282 | 279 | 275 | 272 | 269 | 265 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 263 | 262 | 262 | | | | | | | | | | |
| 25 | 320 | 316 | 312 | 308 | 304 | 301 | 297 | 294 | 290 | 287 | 284 | 280 | 277 | 274 | 271 | 271 | 271 | 271 | 271 | 271 | 271 | 271 | 271 | 271 | 270 | 270 | | | | | | | | | | |
| 26 | 333 | 329 | 325 | 320 | 317 | 313 | 309 | 305 | 302 | 298 | 295 | 292 | 288 | 285 | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 | 282 | 281 | 281 | | | | | | | | | | |
| 27 | 346 | 341 | 337 | 333 | 329 | 325 | 321 | 317 | 313 | 310 | 306 | 303 | 300 | 296 | 293 | 293 | 293 | 293 | 293 | 293 | 293 | 293 | 293 | 293 | 292 | 292 | | | | | | | | | | |
| 28 | 358 | 354 | 350 | 345 | 341 | 337 | 333 | 329 | 325 | 321 | 318 | 314 | 311 | 307 | 304 | 304 | 304 | 304 | 304 | 304 | 304 | 304 | 304 | 304 | 303 | 303 | | | | | | | | | | |
| 29 | 371 | 367 | 362 | 358 | 353 | 349 | 345 | 341 | 337 | 333 | 329 | 325 | 322 | 318 | 315 | 315 | 315 | 315 | 315 | 315 | 315 | 315 | 315 | 315 | 314 | 314 | | | | | | | | | | |
| 30 | 384 | 379 | 375 | 370 | 365 | 361 | 357 | 352 | 348 | 344 | 340 | 337 | 333 | 329 | 326 | 326 | 326 | 326 | 326 | 326 | 326 | 326 | 326 | 326 | 325 | 325 | | | | | | | | | | |

cientes Mentais (C. M.)

| 93 | | 95 | | 97 | | 98 | | 99 | | 100 | | 101 | | 102 | | 103 | | 104 | | 105 | | 106 | | 107 | | 108 | | | | | | | | | | |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 7 | 7 | 7 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | | |
| 9 | 13 | 11 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | 13 | 13 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | 9 | |
| 21 | 51 | 50 | 50 | 49 | 48 | 47 | 46 | 45 | 44 | 43 | 42 | 41 | 40 | 39 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | 38 | |
| 43 | 42 | 42 | 41 | 41 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | 39 | |
| 53 | 53 | 52 | 52 | 51 | 51 | 50 | 50 | 49 | 49 | 48 | 48 | 47 | 47 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | 46 | |
| 64 | 63 | 63 | 62 | 61 | 61 | 60 | 60 | 59 | 58 | 58 | 57 | 57 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | 56 | |
| 75 | 74 | 73 | 72 | 72 | 71 | 70 | 70 | 69 | 68 | 67 | 67 | 66 | 66 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | 65 | |
| 86 | 85 | 84 | 83 | 82 | 81 | 80 | 80 | 79 | 78 | 77 | 77 | 76 | 76 | 75 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | 74 | |
| 95 | 95 | 94 | 93 | 92 | 91 | 90 | 90 | 89 | 88 | 87 | 86 | 86 | 85 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | 84 | |
| 107 | 106 | 105 | 104 | 103 | 102 | 101 | 100 | 99 | 98 | 97 | 96 | 95 | 94 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | 93 | |
| 118 | 117 | 115 | 114 | 113 | 112 | 111 | 110 | 108 | 107 | 106 | 105 | 104 | 103 | 102 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 | 101 |
| 129 | 127 | 126 | 125 | 123 | 122 | 121 | 120 | 118 | 117 | 116 | 115 | 114 | 113 | 112 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 | 111 |
| 133 | 138 | 138 | 135 | 134 | 132 | 131 | 130 | 128 | 127 | 126 | 125 | 124 | 123 | 122 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 | 121 |
| 150 | 148 | 147 | 145 | 144 | 142 | 141 | 140 | 138 | 137 | 136 | 135 | 134 | 133 | 132 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 | 131 |
| 161 | 159 | 157 | 156 | 154 | 153 | 151 | 150 | 148 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

dos, o valor médio e normal sendo igual a 1 para qualquer teste; é menos lógico e mais variável, dependendo o valor do número de pontos de tal outro teste e de tal ou outra idade em que o teste foi aplicado. Mas o coeficiente mental acompanhado da escala percentilada nos dá um meio de avaliação bastante firme, como vamos ver para o teste *Prime*.

Para facilitar o cálculo do C. M. — juntamos a tabela n. 10 de todos os coeficientes possíveis para o teste *Prime*, isto é, para todos os resultados de 0 a 30 pontos, combinados com todas as idades cronológicas entre 6; 6 e 9; 0.

O C. M. — que é, como já sabemos, o quociente entre o número de pontos do teste e a idade ríal — acha-se muito rapidamente no cruzamento das duas variáveis determinadas.

Por exemplo, tendo a criança 6 anos e 9 meses e seu exame tendo alcançado 17 pontos no teste *Prime*, procuramos, primeiro na coluna vertical, à esquerda o número 17; depois, na escala horizontal, e acima, achamos a idade — 6 anos e 9 meses. Afinal, no cruzamento dos dois eixos encontramos o coeficiente mental (C. M.) — 209: O mesmo número de pontos para uma criança de 7; 9 — vai dar-lhe o C. M. já menor, — 182 e para a criança ainda maior, de 7; 9, ainda menor — 161.

Por enquanto êsses coeficientes não têm para nós nenhuma significação, mas a escala percentilada dêstes C. M. vai nos orientar melhor. A criança com C. M. 209 terá o percentil 35 e a de 161 — o percentil 25 (ver a tab. n.º 11).

Esses percentis foram elaborados com os resultados de 768 crianças de 6 a 8 anos.

O quadro n. 12 mostra a distribuição dos coeficientes, agrupando-os de 50 em 50.

Esperamos que os coeficientes, mentais serão bem acolhidos pelas pessoas que aplicam o teste *Prime*, e que êsses C. M. vão prestar serviço em vários casos, como a homogeneização das classes, estudo dos progressos dos alunos, ao confronto dos exames iniciais, por meio dos testes, e dos resul-

ESCALA PERCENTILADA DOS COEFICIENTES MENTAIS DO TESTE PRIME PARA AS CRIANÇAS DE 6; 9 — 8; 11.

Tabela N.º 11

| Perc. | C. M. |
|-------|-------|
| 100 | 340 |
| 90 | 285 |
| 80 | 260 |
| 75 | 250 |
| 70 | 235 |
| 60 | 215 |
| 50 | 200 |
| 40 | 190 |
| 30 | 179 |
| 25 | 165 |
| 20 | 150 |
| 10 | 120 |
| 0 | 5 |

Número de pessoas.... 768

DISTRIBUIÇÃO DOS C. M. ENTRE 768 CRIANÇAS DE 6; 9 a 8; 11.

Tabela N.º 12

| C. M. | Frequência |
|-----------|------------|
| 0 — 50 | 13 casos |
| 55 — 100 | 37 |
| 105 — 150 | 107 |
| 155 — 200 | 230 |
| 205 — 250 | 507 |
| 255 — 300 | 141 |
| 305 — 350 | 33 |
| | 768 |

tados do trabalho escolar no fim do ano, comparação das crianças dos meios sociais diferentes; apreciação do desenvolvimento mental dos alunos de tal ou outro grupo e tantos outros.

APENDICE

Aproveitando dos resultados do teste *Prime* em 1932 e de sua análise minuciosa feita no presente trabalho, achamos conveniente para 1933 modificá-lo nas três perguntas seguintes: número 10, “de que é feito êste pauzinho”? (fósforo) — será substituído por outra pergunta visando também o conhecimento da substância ou da matéria, mas menos ambígua quanto a sua resposta. O n. 10 da edição de 1933 será formulado assim: “Como se chama esta cousa dura de seu dedinho?”, pegar no dedo da criança e bater ligeiramente com o lapis no osso, produzindo o som característico. As experiências preliminares que foram feitas até hoje revelam uma reação bem nítida da criança: ou, ela diz que é o osso, ou mantém o silêncio, por não saber.

No lugar da pergunta n. 19 — “de que é feita esta agulha?” A que não dá respostas exatas sinão em muito poucos casos e depende provavelmente sobretudo do ensino, será colocada a seguinte: “que é que nós temos dentro da cabeça?”.

As respostas das crianças são muito pitorescas e revelam bem a ingenuidade típica e o pensamento, em formação, da jovem criança. Quando a criança responder por exemplo que dentro da cabeça temos o pensamento, as palavras, assistir ainda na pergunta mostrando que nós queremos saber algo de mais simples: “dentro da cabeça, o que nós temos?” As respostas “boas” são cérebro como miolos.

Enfim o teste n. 28 vai ser modificado do modo seguinte: Mostrando o quadradinho menor dizer: “êste quadradinho é pequeno”, êste é um pouco. . .”

Parece que não haverá ambiguidade na avaliação da resposta pois unicamente “maior” será a boa resposta possível.

RESUMO, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A. — Os resultados de um mesmo teste aplicado de maneira estritamente a mesma a um grande número de crianças das diferentes localidades do Estado fornecem indicações objetivas interessantes acêrca do nível mental da população escolar.

O teste *Prime*, destinado ás crianças que entram na escola pela primeira vez, permite avaliar os recursos intelectuais e o nível de cultura geral dos diversos grupos étnicos e sociais de Minas.

Esse teste, executado por 1.160 crianças de Belo Horizonte e 2.141 crianças das 24 cidades do interior do Estado, não acusa, para essas duas categorias de crianças, diferenças notáveis. Ao contrário: na idade de 7 anos, os medianos são idênticos.

Há uma ligeira predominância por parte das crianças da Capital, de 6 e 8 anos.

Esta conclusão, entretanto, está sujeita a caução e deve ser verificada por experiências próximas, quando a aplicação do decreto 10.133, fôr mais rigorosa ainda no que concerne à exigência das certidões de nascimento, por ocasião da matrícula.

Há toda razão de esperar que esta exatidão será total no ano próximo, porque já o primeiro ano, o da publicação do decreto, deu, para Belo Horizonte, 78 % de crianças novatas, acompanhadas de certidões do Registro Civil. Esperamos também que os poderes públicos no interior do país, como os próprios diretores dos grupos escolares, farão todo o possível para regularizar esta questão importante, que é a determinação da idade da criança ao entrar para a escola.

B. — O exame das crianças novatas de Belo Horizonte não revelou diferenças na média de resultados das crianças de 6 anos (6; 9 a 6; 11) e as de 7 anos.

As crianças mais idosas (8-12 anos) que entram pela primeira vez na escola são, entretanto, em número superior ao grupo das crianças de 6-7 anos. Mas esta superioridade só revela em comparação com as crianças medianas ou inferiores, as crianças mais inteligentes dentre as mais jovens dão resultados mais ou menos semelhantes ou totalmente os mesmos que as crianças mais vivas entre as mais idosas.

E' provavelmente entre os jovens e precoces que vai ser recrutada a futura *élite* escolar do grupo e talvez mesmo da futura sociedade. Sugerimos aos professores uma atenção toda especial: sem sobrecarregar essas crianças de trabalho escolar muito abundante e monótono, dar-lhes, ao contrário, oportunidades variadas para a expansão de todas as suas faculdades.

C. — As crianças dos dois sexos, de Belo Horizonte, entre 6 e 8 anos, oferecem pouca diferença quanto aos resultados do teste *Prime*. Aos 6 anos, entretanto, o menino se revela ligeiramente superior à média das meninas dessa idade. Para a idade de 8 anos, os fatos são inversos. Nota-se, todavia, a particularidade seguinte: os meninos mais inteligentes, de 6 a 7 anos, o são mais que as meninas mais inteligentes; ao pas-

so que as meninas de inteligência mais lenta são, entretanto, mais vivas que os meninos menos inteligentes. Nessa idade, a dispersão dos diversos gráus da inteligência geral é mais extensa no sexo masculino do que no sexo feminino, ou os resultados são relativamente mais concentrados em torno da média.

D. — O teste *Prime* pôs em evidência os gráus de desenvolvimento geral das crianças da mesma idade dos diferentes bairros de Belo Horizonte. Assim, grupando os resultados das crianças que se apresentaram nos mesmos Grupos escolares, vemos uma dispersão, desde 72,9 % das respostas exatas, para os mais privilegiados, e até o mínimo de 40 % para os menos.

Vê-se que os diversos grupos escolares recebem crianças bem diferentes quanto ao nível mental inicial. Compreender-se-á também a importância que haverá em nos informarmos cada vez mais exatamente acerca do nível inicial afim de apreciar com justo valor o trabalho de cada Grupo escolar e o progresso que alcançam as crianças dos diversos meios.

E. — A análise minuciosa de cada uma das trinta questões do teste *Prime* mostrou fatos curiosos e interessantes a respeito da inteligência e do vocabulário das crianças que transcendem o limiar da escola primária.

Alguns testes da série só foram resolvidos por uma insignificantemente minoria das crianças (10 a 15 %); outros, pelo contrário, corresponderam ao domínio mental da grande maioria das crianças.

Na idade de 7 anos, a criança conhece a côr dos objetos usuais; sabe identificar e nomear os animais (comuns na região) desenhados em algumas penas; maneja facilmente a noção da direita e da esquerda relativa a seu corpo; conhece o antônimo dos adjetivos mais correntes na língua; com o lapis ela sabe traçar uma linha mais extensa do que outra e imprimir-lhe a direção determinada; conta, sem se enganar, 11 objetos; mas as operações aritméticas da soma e da subtração no limite de 5 são realizadas apenas por uma minoria.

Além desses dados que aqui registramos e que foram conseguidos por três quartos de crianças observadas, verificamos ainda que prevalece nessa idade a definição pelo uso mesmo sendo a pergunta formulada de modo inequívoco, a criança passa por cima da pergunta e se refere logo à utilidade imediata das cousas, sem se referir à substância ou à qualidade intrínseca dos objetos.

A atitude geral da criança de 7 anos é de franco egocentrismo tão ventilado nas obras de Piaget.

Diante do grande número de respostas anotadas "não sei", somos levados a crêr que as nossas crianças já apresentam nesta idade de 7 anos um senso crítico bem definido. Confirmaria isto a asserção conhecida de que a idade de 7 anos é do "uso da razão", em que desponta o discernimento.

Confrontando os resultados fornecidos pelas crianças de 6, 7, e 8 anos; e, grupadas de semestre em semestre, verificamos que nem todas as questões no teste *Prime* indicam o mesmo ritmo evolutivo da infância pre-escolar desse período. Ao passo que certas técnicas mentais e certos conhecimentos progredem consideravelmente de 6 a 8 anos, algumas outras permanecem estacionárias.

É nos testes seguintes que a criança realiza progresso: Conhecer seu próprio corpo e indicar-lhe as diferentes partes; reconhecer o desenho e nomear os animais (comuns), que êle representa; conhecer melhor o vocabulário concernente a certas profissões e à matéria de que são feitas; maneja o lapis com maior segurança.

Ao contrário, pouco progride ou permanece estacionário: o vocabulário (adjetivo antônimo), a extensão da memória imediata (repetir uma frase) e sobretudo o raciocínio e o cálculo mental. Veremos mais tarde, ao estudar os escolares, que serão precisamente essas aptidões, essas técnicas mentais que desabrocharão ao impulso da cultura escolar e intelectual e se desenvolverão rapidamente com a idade.

Essas poucas observações acerca das possibilidades mentais da criança belohorizontina que está prestes a entrar na escola primária — por mais exíguas que sejam — repre-

sentam, todavia, documentos objetivos que poderão servir, em certos casos, de pontos de referência para avaliar o futuro desenvolvimento do aluno.

F. — O teste *Prime* aplicado não só aos escolares novatos, mas também aos de 11 e 12 anos, prestes a deixar a escola primeiro, como também a um grupo de 50 moças analfabetas (criadas que freqüentam escolas noturnas), lança um ráio de luz sobre a relação da inteligência e do vocabulário com a idade, a aptidão, o grau de emotividade, o meio social e o nível de cultura.

Os resultados dos testes se escala na jerarquia seguinte: o nível mais baixo é ocupado pelos meninos de 6 a 8 anos, que deram apenas 57 % de respostas certas; o vértice da escala é atingido pelos escolares de 11 a 12 anos, ao cabo do seu curso primário (91 % de respostas certas); enfim, os iletrados adultos ocupam o grau intermediário, com 74 % de questões resolvidas.

G. — Procurando melhorar para o futuro a maneira de avaliar o resultado do teste *Prime*, tornando-os ao mesmo tempo mais precisos e expeditos, foi proposto um meio de avaliação, pelo Coeficiente mental (C. M.).

Este coeficiente se calcula com a multiplicação por mil do número dos pontos do teste, dividido pela idade real da criança, calculada em meses de idade.

Uma tabela *ad hoc* facilita o cálculo desse coeficiente, e uma tabela percentilada do C. M., standardiza mediante um confronto com os resultados obtidos com 786 crianças examinadas pelo teste *Prime*.

H. — Enfim, procurando melhorar o teste, êle próprio, e evitar as questões ambíguas, três testes da série foram substituídos por três novos, menos equívocos quanto à interpretação dos resultados.

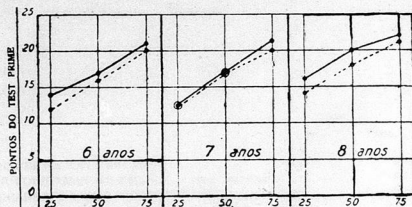


Fig. 1. Resultados das crianças de Belo-Horizonte — e das do interior no Teste Prime

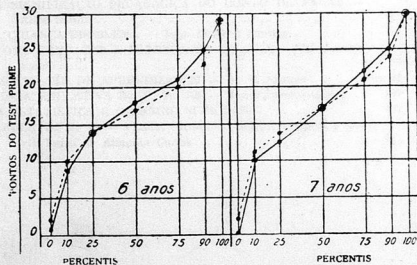


Fig. 2. Resultados dos meninos — e das meninas... no Teste Prime

Índice geral

Págs.

| | |
|---|-----|
| INTERESSE CONFORTADOR | 3 |
| AS FOLHINHAS NA ESCOLA — Nair Starling | 5 |
| A CADA UM O QUE LHE PERTENCE — De Le Fage | 9 |
| DESENHO — Ana Carolina de Almeida | 14 |
| DISCIPLINA ESCOLAR — Maria Luiza Nogueira | 17 |
| A SINCERIDADE NA ESCOLA — Oscar Artur Guimarães | 20 |
| DOIS PROBLEMAS DE PEDAGOGIA — Manuel Casassanta | 22 |
| A OBEDIENCIA DA CRIANÇA — Maria J. Monteverde | 25 |
| COMO SE FUNDOU UMA BIBLIOTECA NUM DISTRITO | 30 |
| ACERCA DE LIVROS — Abel Fagundes | 33 |
| A MEU AMIGO O PRINCIPIANTE — H. Soulier | 57 |
| A SIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA DO CONTO DE FADAS — Alice Balint | 61 |
| A CRIANÇA-PROBLEMA — John Edward Bentley | 64 |
| COMO COMBATER A MENTIRA NA CRIANÇA — H. Jeauré- naud | 77 |
| MOTIVAÇÃO DE APRENDIZAGEM — A. M. Agayo | 94 |
| HORA EDUCATIVA DA P. R. 1-3 — Radio Inconfidência | 107 |
| A ESTATISTICA E O ENSINO SUPERIOR | 121 |
| BOLETIM N. 10 — TESTE PRIME — Helena Antipoff e Ma- ria Luiza de Almeida Cunha | 145 |

